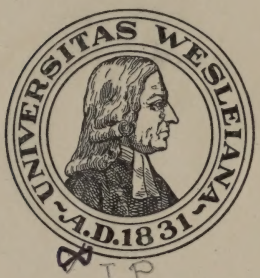
WESLEYAN UNIVERSITY

LIBRARY.



I P
No. 7748
V. 36
Accession No. 201329

BOUGHT WITH THE INCOME FROM THE

CARNEGIE LIBRARY FUND.

OTTO HARRASSOWITZ
BUCHHANDLUNG
:LEIPZIG:

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND JUGENDKUNDE

XXXVI. JAHRGANG

ZEITSCHRIFT FÜR
PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE
UND JUGENDKUNDE

HERAUSGEGEBEN VON
O. SCHEIBNER UND **O. KROH**
UNTER REDAKTIONELLER MITWIRKUNG VON
A. FISCHER, A. HOFFMANN UND **H. VOLKELT**

XXXVI. JAHRGANG

1935
VERLAG VON QUELLE & MEYER IN LEIPZIG

7
IP
7Z48
v.36

201329

JAN 2 3 '36

Inhaltsverzeichnis.

Aufsätze.

Seite

Innerlichkeit. Von Prof. Dr. Fr. Glaeser in Wien 1

Die Aktivität der Seele in ihrer anthropologischen und pädagogischen Bedeutung. Von Dr. M. J. Hillebrand in Köln 15, 49

Zur psychischen Hygiene des Kindes- und Jugendlichenalters. Von Stadtschularzt Dr. Th. Fürst in München 25

Die marschierende Kolonne — ihre soziologische Struktur, ihre sozialpsychischen Wirkungen und ihre erzieherische Bedeutung. Von Dr. A. Knauer in Tübingen 59

Psychologisch ausgerichteter Weg zum kindlichen Puppenspiel in der Schule. Von Dr. H. Burkhardt †, Assistent am Pädagogischen Institut und wissenschaftlicher Leiter des psychologischen Instituts der Fachschaft Volksschule in Leipzig 88, 119

Strukturanalyse des bäuerlichen Lebenskreises. Untersucht im Hinblick auf seine Bildungsgehalte. Von M. Weikert in Tübingen 97, 129

Das vermehrte Längenwachstum der heutigen Jugend und seine pädagogische Bedeutung. Von Stadtschularzt Dr. Th. Fürst in München 111

Pädagogische Psychologie der Beratung. Dargestellt auf Grund berufsberaterischer Erfahrung. Von Fachpsychologen H. Bogen in Berlin 133

Zur Untersuchung des räumlichen Vorstellens. Von Hochschulprofessor Dr. W. Hische in Hannover 150

Grundformen mütterlicher Erziehung. Von Prof. Dr. H. Hetzer in Berlin 177

Über das Lesenlernen im vorschulpflichtigen Alter. Von Univ.-Prof. Dr. R. Pauli in München 192

Über die teilinhaltliche Beachtung von Farbe und Form. Untersuchung an 800 Schulkindern. Von Dr. P. Engel in Mainz 202, 241

Die Erziehung bei schriftlosen Völkern. Von Studienrat Dr. R. Lehmann in Leipzig 225

Das Tierzeichnen der Kinder. Von Stud.-Assessor Dr. H. Graewe in Halle 251, 291

Heinrich Pestalozzis Religion. Von Prof. Dr. Fr. Kreppel, Direktor der Hochschule für Lehrerbildung in Weilburg 257

Erziehung zur Leistung. Von Prof. Dr. Fr. Glaeser in Wien 273

Der Berufswettkampf als psychologisches Problem. Von Gewerbeschuldirektor Dr. H. Schröder in Berlin-Steglitz 284

Das psychologisch-soziologische Gesicht der Berufsschule. Von Gewerbeschuldirektor Dr. H. Schröder in Berlin-Steglitz 305

Über Geschlechtsunterschiede in den Schulfähigkeiten. Von Dr. H. Thyen in Varel in Oldenburg 325

Verfasserverzeichnis.

Bogen, Helmut 133
Burkhardt, Heinz 88, 119
Engel, Peter 202, 241
Fürst, Theobald 25, 111
Glaeser, Friedrich 1, 273
Graewe, Herbert 251, 291
Hetzer, Hildegard 177
Hillebrand, M. J. 15, 49
Hische, Wilhelm 150
Knauer, Adolf 59
Kreppel, Friedrich 257
Lehmann, Rudolf 225
Pauli, Richard 192
Schröder, Heinrich 284, 305
Thyen, Hermann 325
Weikert, Max 97, 129

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Seite
Aus dem Jahresbericht 1934 des Pädagogisch-psychologischen Instituts in Leipzig . 168
Aus dem 24. Jahresbericht des Bremer Instituts für Jugendkunde 171
Die Schülerauslese an den höheren Schulen 167
Die „tropoide" Pubertät und ihre Ursachen. Von Lic. Dr. H. Vorwahl in Quakenbrück 218
Schulspiele zwölfjähriger Mädchen. Von Dr. Maria Zillig in Würzburg..... 214
Über Geschlechtsunterschiede in Temperaments- und Charaktereigenschaften bei Volksschulkindern. Von Dr. G. Schmidberger in Waldhausen (O.-Österreich) 165
Untersuchung des intellektuellen Niveaus der arischen und jüdischen Schüler in dem polnischen Gymnasium. Von Prof. Dr. L. J. Bykowski in Poznań 38
Vereinheitlichung der deutschen Schullandheimbewegung..... 41

Inhalt der Nachrichten.

Seite
Berufung von Prof. Dr. O. Schultze auf den Lehrstuhl für Psychologie in der Universität Halle 41
Dritter Internationaler Kongreß für Freilichtschulen 1936 300
Gutachten für den Übergang von der Grundschule nach der höheren Schule 41
Seite
Prof. Dr. W. Hische..... 301
Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie 1936 in Jena..... 301
Prof. Dr. Carl Jesinghaus als Nachfolger Marbes nach Würzburg berufen... 301

Schrifttum.

Allport, G. W. and Vernon, P. E., Studies in Expressive Movement 45
Bachmann, A., Zur psychologischen Theorie des sprachlichen Bedeutungswandels ... 303
Bonte, Th., Die eidetische Anlage und ihre Bedeutung für Erziehung und Unterricht 96
Bourjarde, J., Les mechanismes psychologiques et l'éducation 48
Burkhard Winzen, Der Eros im Erlebnis des Jugendlichen 335
Busemann, A., Jugend, Volk, Erziehung 43
Claparède, E., L'éducation fonctionelle..... 44
Croner, E., Die Psyche der weiblichen Jugend..... 303
Dewey, J., Die menschliche Natur..... 47
Die Jugend Europas. Süddeutsche Monatshefte. 11. Heft 1905 304
Dimnet, Ernst, Die Kunst des Denkens..... 173
Dorer, M., Historische Grundlagen der Psychoanalyse 47
Erdélyi, Lipmann, Spielrein, Stern, Prinzipienfragen der Psychotechnik 48
Gruenberg, L., Wehrgedanken und Schule..... 176
Hermann, Krankhafte Seelenzustände beim Kinde 48
Hetzer, H., Schüler und Schulzeugnis 128
Huber, K., Theorie der gymnischen Erziehung bei den Römern 128
Jaeger, W., Paideia. Die Formung der griechischen Menschen 42
Jaensch, E., Der Kampf der deutschen Psychologie..... 127
Jaensch, W., in Gemeinschaft mit Wittneben, Höpfner, v. Leupoldt, Gundermann, Die Hautkapillarmikroskopie 45
Jung, C. G., Wirklichkeit der Seele..... 302
Klamroth, E., Mutter und Tochter 175
Kluckhohn, P., Die Idee des Volkes im Schrifttum der deutschen Bewegung von Möser und Herder bis Grimm 42
Krieck, E., Nationalsozialistische Erziehung 127

Seite

Kroh, O., Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes als Grundlage völkischer Jugenderziehung ... 303
Kühn, Staemmler, Burgdörfer: Erbkunde, Rassenpflege, Bevölkerungspolitik. Schicksalsfragen des deutschen Volkes ... 174
L'année psychologique. 32. Jahrg. ... 48
Lochner, R., Erziehungswissenschaft ... 270
Mc Dougall, W., Psychopathologie funktioneller Störungen ... 46
Meyer, A., Ideen und Ideale der biologischen Erkenntnis ... 93
Naumann, H., Wandlung und Erfüllung ... 42
Obrig, I., Kinder erzählen angefangene Geschichten weiter. Arbeiten zur Entwicklungspsychologie ... 272
Opahle, O., Kurze Unterrichtslehre im Sinne ganzheitlicher Unterrichtsauffassung ... 271
Pfahler, G., Warum Erziehung trotz Vererbung? ... 174
Rahn, G., Britsch und Klages. Zur philosophischen Grundlegung deutscher Kunsterziehung ... 175
Rapp, Marga, Die geistigen Grundlagen der faschistischen Schulreform ... 336
Rohracher, H., Kleine Einführung in die Charakterkunde ... 94
Senden, M. v., Raum- und Gestaltauffassung bei operierten Blindgeborenen vor und nach der Operation ... 46
Smolik, H., Rätsel Mensch ... 43
Scheerer, M., Die Lehre von der Gestalt ... 44
Schmidt, H., Philosophisches Wörterbuch ... 224
Schmidt, R. R., Der Geist der Vorzeit ... 269
Schneider, A., Einführung in die Philosophie ... 173
Tiling-Jarausch, Grundfragen pädagogischen Handelns ... 335
Vries, J. de, Die Welt der Germanen ... 42
Wallowitz, W., Geformtes Volk ... 96
Wechßler, E., Jugendreihen des deutschen Menschen 1733—1933 ... 176
Winfrid, Sinnwandel der formalen Bildung ... 302
Zu Wilhelm Diltheys „Gesammelten Schriften": II. Teil ... 222

Phot. Dr. Th. Quelle, Leipzig

Otto Schreiber

Professor Otto Scheibner

kann am 1. Januar 1935 auf eine 25jährige Tätigkeit als geschäftsführender Schriftleiter der Zeitschrift für Pädagogische Psychologie zurückblicken. In seiner Hand wurde die Zeitschrift zum führenden Organ der jungen Wissenschaft, die vertiefte psychologische Einsicht und reines pädagogisches Wollen zu fruchtbarer Wechselwirkung im Dienste unserer Jugend zusammenzuführen sucht. Dem echten Kern seiner lebendigen Erzieherpersönlichkeit, die, von der Volksschule bis zur Hochschule vielfältig bewährt, ständig um Klärung und Vertiefung rang, entsprang durch ein Vierteljahrhundert die Sicherheit, mit der Otto Scheibner in der Leitung der Zeitschrift Echtes und Unechtes zu scheiden vermochte.

Wer unter unseren Lesern die drängende Fülle nie abreißender Aufgaben kennt, die mit der Führung einer wissenschaftlichen Monatsschrift verbunden sind, wer dazu die Entwicklungswege der pädagogischen Psychologie in den letzten 25 Jahren, die Anforderungen und Schwierigkeiten überdenkt, die aus der Tätigkeit des verantwortlichen Schriftleiters erwachsen mußten, wer überhaupt von den Kämpfen junger Wissenschaften um Lebensraum und Daseinsrecht weiß, der wird mit uns dem Manne danken wollen, der eine Generation lang unserer Zeitschrift seine ganze reiche Kraft widmete, und sich den herzlichen Glückwünschen, die wir ihm in freundschaftlicher Verbundenheit und aufrichtiger Verehrung heute darbringen, gerne anschließen.

Mitherausgeber und Verlag

Innerlichkeit.

Von Friedrich Glaeser.

Wer sich den Begriff Innerlichkeit zur Untersuchung vorlegt, stellt nicht bloß eine psychologische Frage. Er berührt zweifellos auch Fragen der Lebenshaltung und Aufgaben der Erziehung, heute mehr denn je, da bestimmte Formen der Innerlichkeit nicht ganz mit Unrecht von einer neuen Lebensform aus gescholten und verbannt werden. Wir hören heute, daß der „innerliche" Mensch mit seinen Erlebnissen, mit seiner eingebildeten inneren Welt nicht in unsere Zeit passe, die den nach außen gewandten, weltoffenen, wirklichkeitsnahen, gemeinschaftsfähigen und handlungsbereiten Menschen fordert.

Schießt man aber mit der heute üblichen Verurteilung aller Innerlichkeit nicht doch übers Ziel? Verurteilt man nicht zugleich wertvolle, ja unersetzliche Kräfte, die man schätzen und pflegen muß, solange man überhaupt noch an Werten des Seelischen und des Geistigen festhält? In dem Streit über die Innerlichkeit kann nur eine psychologische Untersuchung, ein Auseinanderhalten verschiedener Formen Aufschluß bringen. Bevor man beurteilt und bewertet, muß man die Dinge klar sehen.

Was bedeutet überhaupt „Innerlichkeit"? Das Innerliche kann zunächst nicht dem Seelischen (Psychischen) gleichbedeutend sein. Über dessen Bestand und Wert zu streiten, wäre sinnlos. Es kann aber auch nicht in einem beliebigen Mehr oder Weniger bestimmter seelischer Vorgänge zu suchen sein. Ein größerer Reichtum von Gedanken, ein lebhafteres Gefühlsleben bestimmen noch nicht Innerlichkeit als irgendwie besonders gekennzeichnete Menschenart oder Lebensform. Gerade der leidenschaftlich bewegte Mensch ist oft gar nicht innerlich, und umgekehrt führt Innerlichkeit nicht selten zu ruhiger Gefühlsausgeglichenheit.

Innerlichkeit ist also nicht in einzelnen seelischen Vorgängen, weder in ihrer Menge, noch in ihrer Stärke zu suchen; sie ist vielmehr als Lebensform zu verstehen, d. i. als ein Inbegriff bestimmten Erlebens und zugleich bestimmten Verhaltens. Sie ist erst dadurch gekennzeichnet, wie ein Erleben sich innerlich gestaltet und zugleich im Verhältnis zur Wirklichkeit, zur Welt und zur Umgebung sich auswirkt. Man muß darum versuchen, Innerlichkeit von Anfang an als eine Art zu sein, zu leben und sich zu verhalten, jenseits der Scheidung von innen (seelisch) und außen zu sehen.

Beziehungen der Innerlichkeit als Lebensform zu bestimmten Typen des Seelischen, wie sie die vergleichende Seelenkunde aufdeckt, bestehen in reichstem Maße. Wir denken vor allem an die Temperamentstypen oder etwa an die von Jung unterschiedenen Typen des introvertierten und des extravertier-

ten Menschen. Solche Beziehungen sollen hier nicht weiter verfolgt werden; es erscheint wichtiger, Innerlichkeit als Phänomen abzugrenzen und zu durchleuchten.

Das Wort „Innerlichkeit" ist nicht eindeutig; es bezeichnet Erscheinungen von verschiedenem Gepräge. Gemeinsam ist ihnen das Merkmal des Innerlichseins, d. h. der Umstand, daß das Leben nicht restlos in einer Dimension verläuft. Das Leben als Inbegriff eines Daseins inmitten seiner Daseinswelt liegt in einer geraden, ungebrochenen Linie. Innerlichkeit ist in jedem Falle ein Abbiegen von dieser Linie oder auch eine plastische Vertiefung des Lebens. Sie bedeutet so eine Zutat zum einfachen Dasein, die ihm gleichsam eine neue Färbung, eine eigenartige Klangfarbe verleiht. Rein biologisch betrachtet ist Innerlichkeit darum kaum zu verstehen; sie muß fast überflüssig erscheinen oder sogar störend, wo sie lebenshemmend wirkt. Zur Geistigkeit hingegen, zu Kunst, Religion, Lebensanschauung spinnt sich naturgemäß von der Innerlichkeit her ein reiches Netz von engen Beziehungen.

Am deutlichsten läßt sich jene Zutat in der Art verfolgen, wie sich das Leben selbst innerlich in einem Bilde darstellt, also in Gedanken und Anschauungen über das Leben, die Welt, den Menschen usw. Solche Gedanken wollen die unmittelbare Wirklichkeit des Erlebens und Handelns gleichsam im Spiegel auffangen; sie geben sie in Urteil und Bewertung gebrochen wieder; sie sind reflektierende Gedanken. Man kann daher von einer Reflexionsinnerlichkeit sprechen.

Dem Denken kommt, allgemein gesehen, mehrfache Bedeutung für das Leben zu. Man spricht von einem praktischen Denken, das unmittelbar im Dienste des Handelns und Verhaltens steht, und von einem theoretischen Denken, das dem Ziele des Erkennens und des geistigen Schauens zustrebt. Dabei kommt aber jenes reflektierende Denken zu kurz, das zwar das Leben zum Gegenstande hat, ihm aber doch nicht unmittelbar unterstellt ist, und das wiederum mit ihm viel zu enge verbunden ist, als daß es dem Bilde eines reinen Erkennens entspräche. Diesem reflektierenden Denken kommt es weder auf Daseinsgestaltung, auf ein Wirken in der Welt, noch auf ein objektives Bild der Welt an, so sehr es natürlich nach beiden Seiten hin Beziehungen knüpfen kann, sondern in erster Linie um Beleuchtung und Deutung des eigenen Daseins; im reflektierenden Denken spiegelt sich mein Dasein und die Welt, auf mich als Mittelpunkt bezogen; in ihm erfolgt eine ständige Auseinandersetzung mit dem Leben.

Dabei bietet es aber weiten Spielraum; es reicht vom engsten, gänzlich ich- und augenblicksbezogenen Denken bis zu einem ins Allgemeine und Zeitlose strebenden. Dort ist es völlig subjektiv, seine Geltung ist auf den Punkt des Erlebens und auf die jeweilige einzelne Weltsicht beschränkt; hier greift es nach objektiver Geltung und stellt vielfach die persönliche Stufe eines philosophischen Denkens dar. In diesem Falle pflegt man zu sagen, man habe es mit einem denkenden Menschen zu tun, mit einem, der

sich über alles Gedanken macht und nicht gedankenlos wie viele andere dahinlebt; solche Äußerungen wären wohl nicht verdient, wenn sich die Reflexionen nicht über Augenblick und Ich erheben könnten. Es ist ferner auch das Maß verschieden, in dem das reflektierende Denken von unmittelbaren Lebensbedürfnissen, von Gefühlen und Wünschen, ohne es selbst zu merken, innerlich abhängig ist. Die Rolle, die dem Denken zufällt, ist von Bedeutung für den Weg, den es nimmt, vor allem aber für seine Auswirkung im Leben selbst.

In der Gedankeninnerlichkeit liegen die Wege zu klärender Daseinsgestaltung, zu Sinnbereicherung und Sinnvertiefung des Lebens einerseits, zu störender, unfruchtbarer Belastung, zu selbstquälerischem Suchen und Grübeln anderseits enge nebeneinander. Das zeigt sich vor allem darin, wie sie so oft in den Entwicklungsjahren auftritt und bald eine Stufe des Zerfalles, des Zwistes mit der Welt oder auch mit sich selbst, bald eine Stufe schöpferischer Bildgestaltung und Daseinsbestimmung kennzeichnet. Es liegen also, wenn man darauf achtet, wie sie sich in der Lebensform auswirkt, Gewinn und Nachteil nebeneinander. Im allgemeinen wird es wohl so sein, daß dort, wo das Denken sich von der engen Ichbezogenheit befreit und für objektive Sinngebung reif wird — die Jugendkunde kann diese Wendung zu den „Werten", zu gültigen Ideen, zu einem objektiven Sinn verfolgen —, der Gewinn überwiegt. Allerdings gibt es auch ein Denken von philosophischer Weite und Tiefe, das lebensfremd und lebensuntauglich macht.

Der gedankeninnerliche Mensch mag wie immer zur Wirklichkeit stehen, eines kennzeichnet ihn: ein gewisser Hang zur Einsamkeit, zum Fürsichsein. Er braucht Zeit und Ruhe, um Erlebniseindrücke und Gedankenregungen zu verarbeiten; er überläßt sich oft lieber seinen Gedanken, als dem Laufe äußerer Begebenheiten. Darum ist er immer auch im gewissen Sinne wählerisch: er nimmt nicht alles, was geschieht, für wichtig, er stuft das, was ihm begegnet, allmählich immer eigenwilliger nach Bedeutung und Ertrag ab, nach dem Ertrag, den es für sein Schauen, als Anregung oder Bestätigung für sein deutendes Denken abwirft. Darum lebt er nie ganz unmittelbar und wirklichkeitsgebunden, sondern aus der Sicht seines Weltbildes und aus den Bedürfnissen seiner Lebensdeutung heraus.

Auch das kann zum Guten wie zum Schlechten ausschlagen. Zum Guten, wenn das Dasein durch eigene Wahl und innere Mitbestimmung vertieft und bereichert wird, zum Schlechten, wenn voreilige Deutungen den Menschen hindern, der Wirklichkeit gerecht zu werden und die Möglichkeiten des eigenen Daseins zu ergründen. Besonders in einem Falle liegt die Gefahr dazu sehr nahe: dort, wo die innere, gedankliche Welt nicht aus echten eigenen Denkantrieben erwachsen ist, sondern nach vorgefundenen festen Meinungen künstlich aufgebaut worden ist. Dann treten an Stelle echter Urteile blinde Vorurteile, und die gedankliche Innerlichkeit, die man für sich beansprucht, entartet gerne in ein starres Deuteln, dessen Wertmaßstäbe

meist recht oberflächlich und, im Grunde genommen, gedankenlos gebildet wurden. Wir beachten, daß diese Gefahr um so größer wird, wenn man von jedermann eine „Überzeugung" verlangt, gleichzeitig aber wirkliche geistige Vertiefung mißachtet und erschwert. Nicht alle, die gegen Innerlichkeit zu Felde ziehen, sind frei von Reflexionsinnerlichkeit ärgster Art; sie verliert sich zwar nicht in ichbezogenen Grübeleien, dafür aber in einem Gewirr von starren Meinungen und Schlagwortideen.

Gedankeninnerlichkeit erschließt die Welt gleichsam von innen her; die Welt ist und bleibt Gegenstand meines Denkens, aber einheitlich bezogen; die denkende Deutung zielt auf das Leben, wie es ist, wenn auch in ichhafter Bezogenheit. In einem andern Sinne aber ist Innerlichkeit nicht die Welt von innen, sondern eine Welt im Innern, nicht die Welt, wie sie von innen her gesehen und verstanden wird, sondern aus dem Innern her mitbestimmt und mitgeformt: die Welt so, wie ich sie erlebe, durch mein Erleben mitgeschaffen. Innerlichkeit von dieser Art ist ein das Dasein begleitendes, ausstattendes, gestaltendes Erleben; wir sprechen von Erlebnisinnerlichkeit.

Scharfe Grenzen gegen die Gedankeninnerlichkeit sucht man allerdings vergeblich. Wer sein Leben denkend versteht oder zu verstehen sucht, erlebt es eben zugleich in bestimmtem Lichte. Wo verstehende Deutung in freies Umdeuten übergeht, bleibt manchmal auch scharfen Blicken verborgen. Und ist nicht vielfach das, was wir „erkennen" nennen, auch erlebnismäßig eng gebunden? Man denke an die Zusammenhänge, die in den Versuchen einer Psychologie der Weltanschauungen (z. B. von Jaspers, Müller-Freienfels u. a.) aufgedeckt wurden. Und doch bleibt unsere Unterscheidung bestehen. Der Denkende will zumindest verstehen, dem im Erleben Befangenen fehlt dieses Ziel, er — —

Da zögern wir freilich wieder. Erlebnisinnerlichkeit läßt auch reichlichen Spielraum frei. Liegt die innere Welt neben der äußern oder ist sie mit ihr verschmolzen? Wird sie als innere klar gefühlt oder verwischen sich die Grenzen zwischen innerer Ausstattung und äußerem Bestand, zwischen Traum und Wirklichkeit? Schafft die Phantasie, die gestaltende Kraft der Erlebnisinnerlichkeit, mit an einem vollen, ungebrochenen Leben, oder baut sie eigene Reiche, über der Welt, fern von der Welt, Reiche heimlicher Befriedigung und des Trostes?

Das Kind sieht die Welt aus seinem Erleben heraus; es bestimmt, ohne es zu wollen und zu wissen, die Welt durch sein eigenartiges, starkes Erleben. Ähnlich erlebt der schlichte Mensch die Welt und sein eigenes Leben. Der Künstler schöpft aus seinem Erleben Antrieb und Richtung seines Gestaltens, aber schon im Erleben selbst hat er Sinnvolles angelegt und vorgebildet; nicht allein daß er die Früchte seines Erlebens in Wort und Form bringen kann, kennzeichnet ihn, sondern auch schon die gestaltende und belebende Kraft im ursprünglichen Erleben selbst. Hier überall lebt

und blüht Innerlichkeit, die anzutasten sinnlos wäre, auch wenn sie keineswegs dazu dient, den Menschen lebenstüchtiger zu machen. Hier überall lebt ein Reich der Seele, das nicht von dieser „Welt" ist und uns doch wieder so viel von ihr erschließt — vielleicht gerade das Letzte, das Wesentlichste? Was bleibt als „Welt" bestehen, wenn die Farben fehlen, die ein lebensgläubiges Auge sieht, wenn die Klänge eines Gemütes fehlen? Man bedenkt wohl nicht, was man alles schmäht, wenn man Innerlichkeit in Bausch und Bogen verspottet.

Doch wir vergessen nicht: die Phantasie, die „ewig bewegliche, immer neue, seltsame Tochter Jovis, sein Schoßkind", eben diese Phantasie spielt dem Menschen auch manchen schlimmen Streich, sie kann zur üblen Beraterin, zur Verführerin werden. Die innere Welt dient nicht immer gläubig, unbefangen dem Leben, sie spendet nicht immer vorbehaltlos der Welt ihre Wärme. Sie lebt oft auf Kosten der Wirklichkeit: sie steht neben ihr, mit ihr sich messend, sie verdrängend, sie übertrumpfend, oder noch schlimmer, sie soll Ersatz sein für eine unbefriedigende Wirklichkeit, soll hinwegtäuschen über die böse Welt.

Wir begreifen und billigen darum den Kampf gegen eine Innerlichkeit, die dem Menschen eine schöne, schwerlose Traumwelt vorzaubert und ihn der Wirklichkeit entfremdet, die oft nur sozusagen erfunden ist, weil ein Mensch nicht zum Leben taugt; nicht minder auch gegen eine Innerlichkeit, die das Gleiche in feinerer Art tut, indem sie die Erlebnisse ins Geistige, Allgemeine, Zeitlose lenkt und damit höhere Geltung beansprucht. Denn sie kennt nicht das Geistige, aus der Not des Daseins geboren, und nicht dieser Not dienend, sie kennt es nur als Spiel und Genuß, wenn auch oft von erhabener Art. Man kann nicht verschweigen, daß „Bildung", vor allem humanistische Bildung, oft eine Geistigkeit solcher Art gefördert hat, daß viele Bestrebungen, das „Menschliche" zu sehen und zu verstehen, nur dazu taugen, den Menschen in großen Erlebnissen schwelgen zu lassen, während sein wirkliches Leben dabei leer ausgeht.

Wir geben darum unbedenklich die natürlichen Schwächen der Innerlichkeit, die man heute so heftig angreift, preis: den Intellektualismus und den Ästhetizismus. Intellektualismus ist entstellte, verirrte Gedankeninnerlichkeit, Ästhetizismus ist unernste, lebensfremde und nicht selten auch verlogene Erlebnisinnerlichkeit. Was der denkende und fühlende Mensch in sich trägt und tragen muß, wenn er wahrhaft Mensch sein soll, ist durch sie mißraten. Aber wir wissen nunmehr auch, daß man den Kampf nicht in falscher Richtung führen darf: es gilt nicht, alle Innerlichkeit zu verdammen, weil sie mißbraucht wurde und stets in Gefahr ist, mißverstanden zu werden, sondern es gilt, Innerlichkeit in ihren wertvollen, fruchtbaren Formen zu erfassen und zu pflegen, sie gegen ihre eigenen Schwächen und inneren Feinde zu schützen. Die Erlösung von Intellektualismus dürfen wir nicht

in Gedankenlosigkeit und Ungeistigkeit suchen, und gegen weltfremde Träumereien ist Stumpfheit und Gefühllosigkeit kein Heilmittel.

Woran liegt es denn eigentlich, wenn Innerlichkeit ernster Prüfung nicht standhält? Offenbar daran, daß ihr Verhältnis zum wirklichen Leben nicht befriedigt. Reflexion reißt oft eine Kluft auf zwischen Denken und Leben; das Denken wird leicht eigenmächtig, eigenwillig, es ergötzt sich an sich selbst, unbekümmert um Tatsachen und Bewährungen. Die innere Erlebniswelt schafft oft einen Zwiespalt zwischen der Enge des eigenen Daseins und einem unbegrenzten, schwerlosen Erlebnisspiel. Beide, zügellose Reflexion und spielerisches Erleben, verlieren die Gegenständlichkeit des Daseins aus dem Auge; das Leben in seiner tatsächlichen Bedingtheit und Gebundenheit wird ihnen nur zur Anregung, statt Mittel- und Zielpunkt zu sein. Hier nun suchen wir darum die Lösung: zurück zur Wirklichkeit, engste Verbindung mit ihr!

Es gibt eine seelische Haltung, die (in vorbildlicher Weise, könnte man sagen) Denken und Erleben vereinigt und in gleicher Weise in Geist und Gemüt wurzelt: es ist die Anschauung. Allerdings nicht Anschauung in dem üblichen verflüchtigten Sinne, gleichbedeutend mit Meinungen, festgelegten Urteilen und Wertungen, sondern Anschauung mit voller lebendiger, sinnlicher Kraft, aber zugleich erfüllt von dem, was der anschauende Geist vermöge seiner sinnbeherrschenden Geistigkeit sieht, und getragen von den Schwingungen eines im Anschauen hingegebenen und ergriffenen Gemütes.

Schon die schlichte Wahrnehmung kann Anschauung solcher Art sein. Am Wahrnehmungsinhalt ändert sich nichts; er erscheint nur eingebettet in eine eigentümliche seelische Haltung und eingezeichnet in einen eigentümlichen geistigen Horizont. Dann ist aber Wahrnehmung als ein seelisches Ganzes eigenartig gekennzeichnet: sie ist nicht bloß das Haben eines Eindrucks, auch nicht das Feststellen eines Gegenstandes oder sein Erkennen oder Wiedererkennen, sondern sie ist eine Art Wesensschau im Akte der Hingebung und des Sichversenkens. Unterschiede in dieser Hinsicht werden im Wahrnehmungsvorgang gewöhnlich nicht beachtet; ihre Bedeutung ergibt sich erst aus der Beziehung auf die Gesamtlage des Erlebens und auf einen erlebten Gesamtsinn. Beides liegt außerhalb einer biologisch-psychologischen Betrachtung des Wahrnehmungsvorganges.

Anschauung solcher Art ist es im Grunde, was dem „Erleben" meist zugrunde liegt — nur daß in vielen Formen des Erlebens und nicht minder in manchen Theorien über das Erleben das Gefühl, die seelische Zuständlichkeit und die Ichbezogenheit viel zu sehr vorherrschen und so die Gegenstandsbezogenheit und den geistigen Charakter verdrängen. Anschauung im geschilderten Sinne ist also sinngesättigtes und geistig aufgebautes Erleben, aber völlig gegenstandsgebunden und darum wirklichkeitstreu. Sie ist ein Erleben ohne die Ausschweifungen des Gefühls und der ungebundenen Vorstellungskraft und zugleich ein Denken ohne die Um- und Irrwege der

zergliedernden Reflexion. Obwohl an die gegenständliche Welt gebunden und hingegeben, ist sie durch und durch ein Phänomen der Innerlichkeit. Je inniger der Anschauende dem Angeschauten und seiner Wesenheit hingegeben ist, desto tiefer versenkt er sich zugleich in sein Inneres.

So bindet das Reich des Innern den Menschen an die Wirklichkeit, indem es ihn von zu enger Gebundenheit befreit. Die Daseinsoberfläche wird durch „Tiefe" nicht bloß überwunden, sondern zugleich bereichert. In der Innerlichkeit gewinnt die Wirklichkeit eine neue Dimension, die dem Menschen eigentümliche, sein Wesen bestimmende Dimension. Anschauung in innerlicher Vertiefung vollendet das, was in allem menschlichen Erleben und Denken angelegt ist: die Zuwendung des sehenden, fühlenden, erkennenden Ichs zum Gegenstand, die aber zugleich „Auseinandersetzung" mit ihm ist — die Aufspaltung in Subjekt und Objekt. Für Innerlichkeit eintreten heißt wohl, Recht und Würde des Subjektes verteidigen, heißt den Menschen vor einem an die Dinge verlorenen, innerlich nicht gesammelten Dasein bewahren wollen. Aber nicht um nun einen eigenmächtigen, selbstgefälligen Verstand oder ein haltloses, ausschweifendes Gefühl zu Herren über die Wirklichkeit, über das Gegebene und über die Ansprüche des Lebens zu machen, sondern um im Dasein das zu retten und zu reinigen, was es erst zum wesentlich menschlichen Dasein macht und worum alle Menschen, ob sie es wissen oder nicht, bemüht sind: einen einheitlichen, tragenden „Sinn" des Lebens.

Blicken wir aber einmal so weit, dann kann uns nicht mehr verborgen bleiben, daß Innerlichkeit als Anschauung allein nicht ausreicht. Diese umschließt sozusagen den von außen nach innen strömenden Sinn, der freilich von innen her mit aufgebaut wird, sie bedeutet das Offensein des Menschen für die Welt, die aufnahmsbereite Empfänglichkeit für alles, was da ist. Sinn dringt aber auch von innen nach außen. Sinn wird in unserm Verhalten, Wollen und Handeln verwirklicht. Er wäre kein haltbarer, echter Sinn, wenn er sich nicht in der Lebenshaltung, im Tun und Lassen bewährte. Anschauung ist wohl innere Tätigkeit, aber äußeres Stillehalten. Innerlichkeit des Eindrucks erfordert darum als Gegenstück eine Innerlichkeit des Ausdrucks. Anschauung ist beseeltes, durchgeistigtes, nach innen vertieftes Gestaltsehen und Sinnerfassen; dementsprechend sei menschliches Verhalten und Tun ein beseeltes, durchgeistigtes, von inneren Quellpunkten aus strömendes Gestaltbilden und Sinnverwirklichen.

Innerlichkeit des Verhaltens bedeutet Verhalten aus klarer, geschlossener Sinnanschauung. Auch das muß vor Mißverständnissen bewahrt bleiben. Sinnanschauung heißt nicht breites, zerlegendes Sinndenken. Durchgeistigtes Verhalten soll demnach nicht ein überbewußtes, aus Verstand und Absicht künstlich geschaffenes Verhalten sein. Wenn sich Reflexion und Kritik des Verhaltens bemächtigen, stören sie es oft. Ihr Fehler liegt aber nicht darin, daß sie von der Voraussetzung ausgehen, der Mensch solle denkend,

seiner selbst und seines Tuns bewußt handeln, sondern darin, daß sie die Verbundenheit des Handelns und Verhaltens mit seinen Bedingungen und Situationen nicht sehen. Intellektualistische Reflexion stellt gleichsam den Anspruch, den Sinn des Handelns aus eigenem aufzubauen — d. h. in Wahrheit aus einem Nichts. Ihr fehlt die Anschauung von der Sinnwirklichkeit des Lebens, die dem einzelnen Denken, Wollen und Handeln durch Situation, Gemeinschaft, Kultur, Geschichte gegeben ist.

Innerlichkeit des Verhaltens strebt also, wenn sie nur von innerlicher Anschauung geleitet wird, nicht danach, eigenmächtig nach den Einfällen des Verstandes oder nach den Launen des Geschmackes eine Welt aufzubauen, sie zielt keineswegs auf Selbstherrlichkeit und Zersplitterung, nicht darauf, daß jeder sich als Denker brüste und eigenbrötlerisch nach seinen eigenen „Ideen" lebe, sie sucht vielmehr den Weg zur Wirklichkeit, zur Sinnfülle des zeitgebundenen und gemeinschaftsverwurzelten Lebens, wie sie sich dem erschließen muß, der schauen kann. Innerlichkeit des Verhaltens führt oft noch straffer zur Anerkennung der Forderungen des Tages und der Umgebung als ein äußerliches Gebundensein, als ein Mittun aus Gewohnheit und Nachahmung. Denn sie verlangt, daß gegebener, gestellter Sinn nicht bloß hingenommen, sondern daß er einsichtig und kraftvoll bejaht werde. Man täte darum solcher Innerlichkeit schweres Unrecht, wenn man gegen sie den Vorwurf festhielte, der manchen Formen innerlichen Lebens gilt, den Vorwurf des unzeitgemäßen Individualismus und einer rechthaberischen Eigenmächtigkeit.

Freilich, eines darf nicht verschwiegen werden. Innerlich bestimmtes und geklärtes Verhalten kann nicht überall und immer mittun, es kann sich nicht restlos in alles Gegebene, wie es gerade ist, einfügen. Sinnverwirklichung aus eigener Sinnanschauung hat ihre inneren Gesetze, Gesetze der Verhaltenslogik. Bei aller Bereitschaft zur Einfügung und Anpassung muß sie diesen Gesetzen mehr gehorchen als äußeren Nötigungen. Innerlichkeit trägt notwendig ein gewisses Maß von Verantwortlichkeit in sich. Wer aber könnte das bemängeln — solange die Verantwortung im Vereine mit gläubiger Hingabe mit dem Leben geht und nicht als hochmütige Richterin über ihm stehen will? Man darf den einzelnen Menschen von der Mitverantwortung für Sinn und Wert des Ganzen nicht ausschließen, man müßte denn überhaupt auf einen erlebbaren und gestaltbaren Sinn verzichten und das Leben einem gänzlich dunklen Schicksal überantworten.

Ein zweites Mißverständnis betrifft die Innerlichkeit der Lebensform. Angeschauter, gedachter, gewollter Sinn strebt zum Ausdruck. Wir denken dabei weniger an die Verwirklichung großer Gedanken und Pläne, an Tätigkeit im Rahmen des öffentlichen und des politischen Lebens, als an das schlichte Verhalten, das Tun und Treiben im Alltagsleben. Es ist hier nicht der Raum, zu beweisen, daß man diesen Kreis des Lebens, das unmittelbare schlichte Dasein jedes einzelnen, heute in der allgemeinen Einschätzung oft

vernachlässigt, daß man es einem Wirken für Ideen und Ziele der Gesamtheit gar zu weit hintansetzt; man sieht nicht, daß es eben der Ort ist, in dem alle Ideen, Werte, Ideale sich bewähren müßten, in dem sie die Probe darauf zu bestehen haben, ob sie lebenformende Ideen oder nur Begriffe und Schlagworte seien. Gerade das soll uns der Blick auf die Innerlichkeit lehren: daß sinnvolle Lebensgestaltung auf die Dauer nicht wie ein Kleid angetan werden kann, daß sie von innen her wachsend und wirkend das Leben im großen wie im kleinen durchdringen soll.

Allerdings müssen wir uns dabei sehr hüten, einer selbstgefälligen, spielerisch übertriebenen Pflege dieses engeren Bezirkes das Wort zu reden. Wir wollen für ihn den Namen „persönlich" nur dulden, sofern damit echte Daseinsgestaltung, die gleichstimmige Durchbildung von innen und außen gemeint ist, nicht aber die hochmütige oder kurzsichtige Gegensetzung gegen die Daseinsgestaltung im Ganzen der Gemeinschaften und des Volkes. Wir erinnern an die mannigfaltigen wertvollen Bestrebungen der Persönlichkeitspflege, wie an ihre lächerlichen Auswüchse und Abgeschmacktheiten. Man strebte nach „Echtheit" in allen Dingen, jeder suchte seinen eigenen Stil und seine eigene Note, man wollte ursprünglich und eigenartig sein. In all dem lag Wert und Unwert oft bunt vermischt. Verlorene Mühe ist es, im Genusse einer erfindungsreichen Innerlichkeit zu schwelgen und sich sorgfältig das Reich seines „eigenen" Lebens zu bauen; denn das Leben geht darüber hinweg und vor der Not des Tages brechen die zarten Kunstwerke zusammen. Nicht sinnlos aber ist es, in dem altgewohnten, tausendmal gleichen Getriebe des allernächsten Lebens nicht der blinden Gewohnheit, nicht dem Spiel äußerer Einflüsse und nicht der nackten Tatsächlichkeit zu verfallen, sondern durch rastloses Insichgehen und Insichhören bei engster Verbindung mit der Welt stets das Wesentliche zu suchen.

Menschliches Leben, in welcher Form und in welchem Ausschnitt auch immer, ist gestalteter Sinn und immer weiter sich gestaltender Sinn, mögen die Sinneswandlungen sich nun schnell oder langsam, merklich oder unmerklich vollziehen. In Berufsarbeit und freier Beschäftigung, in Geselligkeit und Gemeinschaftsleben, in allem Tun und Lassen sind Gedanken und Ziele verwirklicht, haben Erlebnisse und Wertungen ihren Niederschlag gefunden; sie weisen alle in irgendeiner Richtung auf Sinn, Wert, Recht — aber mit wie vielen Halbheiten und Unklarheiten, mit wie vielen Entstellungen und Verdrehungen, die, ohne daß die meisten Menschen es merken, so oft Recht zu Unrecht, Wert zu Unwert, Sinn zu Unsinn werden lassen. Dieses Übel aber ruft auch heilende Kräfte auf: die eine wirkt im Leben eines ganzen Volkes, im Bewußtsein der Gesamtheit, indem sie die Gewissen aufrüttelt und manche Scheinwerte stürzt, die andere aber muß in der einzelnen Seele wirken, indem sie den Menschen zu innerer Wahrhaftigkeit treibt und fordert, daß er die Ideen auch im kleinen erfülle.

Das also will Innerlichkeit des Ausdrucks und des Verhaltens besagen: daß

die Menschen lernen, in allem, was sie sagen und tun, auf den Grund zu gehen und den ihm innewohnenden lebendigen Sinn zu vertiefen, zu reinigen. zu festigen. Nicht als ob sie solchen Sinn selbst von neuem schaffen sollten. Das ist ja der Irrtum der Vernünftler, die Welt und Leben aus ihren Erkenntnissen heraus umkrempeln wollen, ohne zu merken, daß Sinngestaltung und Wert tausendfach vor und außerhalb aller Erkenntnis liegt. Auch nicht so, als ob Vernünftelei oder Gefühlsseligkeit immer unser Leben begleiten sollte. Nichts anderes soll Innerlichkeit bedeuten als ein schlichtes Suchen des Wesentlichen, nicht ein aufgeregtes, sich selbst überschätzendes, sich mit großer Aufmachung in Szene setzendes Suchen, sondern eines, das sich still einfügt in das bedingte, gegebene Leben. Dann ist sie das, was sie im tiefsten und vornehmsten Sinne sein kann und sein soll: die Tiefendimension des Daseins, die Dimension auf den wesentlichen Sinn zu.

Man mag Innerlichkeit die religiöse Dimension des Lebens nennen. Nur darf nicht übersehen werden, daß innerhalb des religiösen Lebens wiederum der gleiche Gegensatz zwischen Innerlichkeit, Suchen nach dem Wesentlichen, Reinheit der Anschauung, lebendiger Sinnerfülltheit des Verhaltens einerseits und einer Gebundenheit an Äußerliches, einem Befangensein in bloßen Meinungen (auch wenn sie sich „Überzeugungen" nennen), einer oft recht argen Flüchtigkeit und Oberflächlichkeit anderseits besteht. Solange Religiosität als innere Lebensform, als bestimmte Daseinsdurchleuchtung und ein veräußerlichtes Getriebe mit demselben Namen bezeichnet werden, wird diese Bezeichnung nur verwirren. Pflege der Innerlichkeit ist noch lange nicht verbürgt, wenn Religion gefordert wird; erst dort ist sie gesichert, wo zugleich auf den tiefsten Sinn des Religiösen gewiesen wird.

Wie ist nun eine Pflege der Innerlichkeit überhaupt möglich? Was kann die Erziehung dazu beitragen, daß Innerlichkeit gedeihe und daß sie vor den Auswüchsen und Verirrungen bewahrt bleibe, die ihr von innen her drohen? Da Innerlichkeit eine bestimmte Blick- und Verhaltensrichtung bedeutet, kann sie nicht durch einzelne Maßnahmen stückweise aufgebaut werden, sie muß sich vielmehr als ein Ganzes organisch entfalten. Ebensowenig kann sie auf begrifflichem Wege, durch Wort und Lehre allein vermittelt werden; auf diesem Wege entsteht nur zu leicht eine überbewußte, zur Schau getragene Innerlichkeit, die sich in Reflexionen oder in gefühlsseligen Redensarten erschöpft.

Innerlichkeit muß sich im gesamten Lebensraum auswirken. Sie wird jeweils in einer bestimmten Umwelt zu spüren oder zu vermissen sein. Es wird — die Voraussetzungen der einzelnen Anlage abgerechnet — von der gesamten seelischen und geistigen „Atmosphäre" abhängen, ob Innerlichkeit heranwachsen kann. Wie soll sie etwa in einer Umwelt gedeihen, die ganz im Zeichen der Oberflächlichkeit und Gedankenlosigkeit, im Zeichen äußeren Scheins und innerer Leere steht? Wie unter Menschen, denen das Leben sich

nur als Zeitvertreib darstellt, die in ihrem unaufhörlichen Suchen nach Zerstreuung und Ablenkung, ohne es zu wissen, nur vor sich selbst, vor dem öden Nichts im eigenen Innern fliehen? Oder wie unter Menschen, die sich laut und aufdringlich Aufgaben des Lebens und der Gemeinschaft hingeben, im engsten Kreise ihres Daseins aber so vieles versäumen?

Eine der wesentlichen Voraussetzungen für gesunde Entfaltung der Innerlichkeit und damit eines der grundlegendsten Mittel der Erziehung überhaupt ist Ruhe und Sammlung. Man hat schon wiederholt der neueren Erziehung vorgehalten, daß sie, statt dem überstürzten „Tempo" und der aufgeregten Zerfahrenheit der Gegenwart entgegenzuwirken, sich ihnen anpaßt, ja sie in den Einwirkungen auf das Kind nicht selten noch übersteigert. Das geschieht zweifellos so oft in der häuslichen Erziehung, wo die Kinder von früh an ganz sinnlos dem verwirrenden Kulturgetriebe ausgesetzt werden, indem sie das Leben ihrer Eltern mitmachen (Gesellschaft, Unterhaltung, Reisen usw.), und wo sie mit geistigen Einflüssen maßlos überfüttert werden (Bücher, Zeitung, Radio, Kino, Theater). Das geschah aber und geschieht auch heute noch planmäßig manchmal in der Schule, wo man bemüht ist, hinter dem Tempo der Zeit ja nicht zurückzubleiben, und in dem Bestreben, alles, was der Tag bringt, zu verwerten, gerade alles menschlich Wesentliche im Leben vernachlässigt.

Der heranwachsende Mensch muß viel Zeit und Gelegenheit haben, um in sich gehen zu können. Dann bietet das Leben schon selbst Anlässe genug zu Sammlung und Vertiefung. Viel wird auf Lebenslage, auf Umgebung und Beschäftigung ankommen; sie müssen so beschaffen sein, daß sie das Kind nicht stets ablenken, nicht stets fesseln, sondern oft auch sich selbst überlassen und Raum bieten für stille, freie eigene Regungen, für eine ruhig aufwachsende innere Welt. Das Verhältnis zur Natur wird dabei besonders entscheidend sein. Innerlichkeit der Anschauung muß im wesentlichen der Natur gegenüber gelernt werden, um dann auch der Menschenwelt gegenüber geübt zu werden. Der große Raum der Natur, die große Stille in ihr, die unergründliche Wesenstiefe in Tier und Pflanze muß den Menschen innerlich berühren, wenn er zu sich selbst kommen soll. Nichts hindert ihn daran mehr, als wenn er gänzlich im Getriebe menschlichen Tuns und Meinens befangen ist.

Ruhe und Sammlung fordern auch Einsamkeit und Schweigen. Es ist nichts Neues, wenn wir feststellen, daß so viele Menschen das Alleinsein nicht vertragen, weil sie Angst vor der Öde und Inhaltslosigkeit haben. Sie beweisen damit, daß der sonst von ihnen erlebte und gefühlte Sinn ihres Lebens hinfällig und trügerisch ist. Aber wie wenig kümmert sich die Erziehung meistens um diese Feststellung! Wo macht man heute schon Gebrauch von dem uralten Mittel erzieherischer Weisheit, vom Schweigen? Eher schon vom Schweigen des nicht fragenden Gehorsams, aber wie wenig

von dem des aufmerksamen Zuhörens, der stillen Anschauung, des andächtigen Ergriffenseins!

Es wäre eine recht dankenswerte Aufgabe, diese erzieherischen Mittel einmal gründlich durchzuprüfen und sie dem entgegenzuhalten, was man in der Erziehungslehre als Ausdruckspflege und Ausdrucksförderung kennt. Die Anhänger unbedingter Ausdruckspflege übersehen meist, daß jeder Ausdruck durch Gewöhnung und allzu leichten Ablauf fast mechanisch werden kann, so daß er im Grunde gar nichts mehr ausdrückt, sondern oberflächliche Schablone wird. Oder meint man z. B. wirklich, daß jenes flüchtige, unüberlegte Gerede, das der Arbeitsunterricht manchmal gepflegt hat, tatsächlich Ausdruck echten, geschlossenen Denkens und nicht vielmehr oft nur ein Herunterleiern angewöhnter Redensarten sei? Oder daß künstlerische Ausdrucksgebung stets organisch aus einer inneren Welt und aus echtem Bedürfnis hervorgehe und nicht vielmehr oft nur in subjektiver, augenblicklicher Pose sie vortäusche? Ausdruck und echte Innerlichkeit erfordern einander wechselseitig. Wenn diese fehlt, verliert auch der Ausdruck seinen wesentlichen Sinn; er besteht dann nur noch als Abklatsch, als Leerlauf.

Es ist darum auch verkehrt, die Hauptaufgabe der Ausdruckspflege im Hinwegräumen von Hindernissen zu sehen. Gewiß ist es eine nicht hoch genug zu schätzende Leistung, daß es durch Ausdrucksförderung, vor allem auf künstlerisch-gestaltendem Gebiet schon so oft gelungen ist, gehemmte Menschen zu lösen, sie freier und beweglicher zu machen und ihnen Selbstsicherheit und Lebensfreude zu bringen. Dieses Verdienst darf nie geschmälert werden. Aber die Hemmungen, die wegzuräumen verdienstlich war, waren offenbar überflüssige und störende, solche, unter denen Menschen leiden, durch die sie sich gebunden und gedrückt fühlen. Hemmungen also, die auch die Innerlichkeit belasten, die ihr den Weg zur Wirklichkeit, zu Mensch und Welt versperren. Solche Hemmungen beheben, heißt zugleich die Innerlichkeit fördern, ihr das Gleichgewicht und gesunde Entwicklung sichern.

Man muß die Kinder, die Menschen bisweilen aus sich heraustreiben; man muß sie aber wiederum nicht selten auch in sich hineintreiben, man muß auch Hemmungen schaffen, um einer fruchtbaren Innerlichkeit und um eines gehaltvollen Ausdrucks willen. Reifung und Vollendung sind nur unter Hemmungen möglich, nur dadurch, daß der Mensch immer wieder in sich hineingetrieben wird, daß er genötigt wird, seine Leistungen zu überprüfen und zu verbessern, gegen Hindernisse und Schwierigkeiten anzukämpfen. Erziehung als bloße Entwicklungshilfe in dem Sinne, daß sie bloß die Schwierigkeiten aus dem Wege räumt, von Hemmungen und Stauungen befreit, tut nichts Gutes. Sie verhindert nicht nur, daß sich eine innere, auf sich selbst gestellte Welt bilde, sie schadet auch dem Ausdruck und den Leistungen. Denn Innerlichkeit ist nicht etwa nur ein Bereich des

Erlebens, sie ist die Quelle gestaltender, sinngebender Kräfte und — wenn sie nur richtig gepflegt wird — eines eigenen Willens.

Das natürlichste und häufigste Ausdrucksmittel, das Wort, bedarf dabei besonderer Beachtung. Es zeigt auch, wie weit sich das Ineinandergreifen von Ausdruck und Hemmung bis in kleinste Einzelheiten des schlichten Lebens erstreckt. Uns fehlen noch Untersuchungen darüber, was das Wort, das Sprechen für seelische Entwicklung und persönliche Gestaltung bedeute. Jedermann kennt die zwei seltsamen, einander entgegengesetzten Tatsachen, daß Worte das eine Mal wunderbare Sinnerfüllung, ein anderes Mal aber widerwärtiges Zerreden und Zerstören von Sinn sein können. Wer ist sich schon darüber klar geworden, wie im Gespräch, im Wortwechsel, in der Unterhaltung Inneres und Äußeres miteinander verwoben sind, wie Innerlichkeit durch sie bald befruchtet wird und aufblüht, bald verschlossen und verdunkelt wird? Es gibt Gerede, in dem wir uns Luft machen, in dem wir uns von quälenden Gedanken, von bösen Regungen befreien, man kann in Worten sein Herz ausschütten und Trost finden, man kann im Reden aber auch fruchtbare Regungen sinnlos verschwenden, wertvolle Eindrücke zerstückeln, Ansprüche an das Gewissen, Forderungen an ein tieferes Werden von sich stoßen. Im trotzigen „Maulen" ertötet man Regungen des Wertbewußtseins, durch Scherz und Witz wird man Einwirkungen los, die man ruhig und geduldig hätte in sich aufnehmen sollen, im inhaltslosen Geschwätz schlägt man wirklich kostbare Lebenszeit tot und im scheingeistigen Gefasel täuscht man den andern und sich selbst Gedanken und Erlebnisse vor. Bald schließt das befreiende Wort Innerstes, unser Eigenstes auf, bald ist Gerede blinde Flucht vor sich selbst, vor gediegenem Wachsen und Reifen. Müßte nicht die Erziehung über all das Bescheid wissen?

Innerlichkeit bedeutet uns nicht ein In-sich-verschlossensein, sondern ein immer neues In-sich-gehen und In-sich-verweilen um einer fruchtbaren Entwicklung und einer sinnvollen Lebensgestaltung willen. Diese Erkenntnis muß auch ein Gebiet regeln, das für die Lebensführung wesentlich mitbestimmend ist, das Gebiet des geselligen Lebens. Gerede ist das häufigste Bindeglied dieses Lebens. Es bietet dabei zahllose mannigfaltige Möglichkeiten, Beziehungen zu gestalten oder zu verhüllen, sie innerlich zu vertiefen oder nur oberflächlich zu formen. Was hier die Forderung nach Innerlichkeit bedeuten muß, ist unschwer zu sehen. Nirgends ist die Gefahr, über Wesentliches flüchtig hinwegzugleiten, größer als in manchen Arten des geselligen Geredes. Denn es täuscht auch in seinen banalsten Formen noch einen gewissen bedeutsamen Sinn vor, es betrügt nicht selten unter dem Anschein des Denkens den Anspruch, wirklich zu denken. Die Stütze, die der Mensch im Gerede und im geselligen Verkehr am Mitmenschen findet, ist nicht immer heilsam für ihn, sie kann ihn verleiten, sich selbst auszuweichen und sich selbst untreu zu werden. Wie mancher läßt sich etwa in scherzhafter Unterhaltung durch empfängliche Zuhörer der augenblick-

lichen Heiterkeitswirkung zuliebe verleiten, mit Dingen ein gewagtes Spiel zu treiben, die ihm innerlich sehr ernst sein müßten und vielleicht auch sind, wenn er ehrlich in sich geht.

Darum muß auch der gesellige Verkehr erzieherisch gesichtet und gestaltet werden. Um so mehr, da man heute mit vollem Rechte Gemeinschaftsleben als eine der Grundlagen der Erziehung ansieht. Man wird beachten müssen, daß zwischen Geselligkeit und Gemeinschaft Unterschiede bestehen, daß beide verschiedene Formen umfassen, die erzieherisch keineswegs gleichwertig sind, ferner daß Gemeinschaft und Innerlichkeit nach dem hier Gesagten einander ganz und gar nicht widerstreiten, vielmehr einander ergänzen und fördern können. Gemeinschaft ist immer erst wertvoll, wenn sie Gehaltvolles, In-sich-bestehendes verbindet, sie muß ein Beziehungsgefüge zwischen lebendigen Größen, nicht zwischen Nullen sein. Hat das Erleben und das Verhalten der einzelnen Glieder die Tiefenresonanz der Innerlichkeit, dann hat auch das Leben der Gemeinschaft volleren, reicheren Klang. Gemeinschaft besagt, daß Menschen von einem Sinn beherrscht werden; das schließt nicht aus, daß dieser Sinn alle einzelnen innerlich ergreife und sich von innen her lebendig erhalte, das fordert es vielmehr.

Innerlichkeit ist mit allen Seiten der Lebensform aufs engste verknüpft. Unter dem Leitgedanken, daß sie nicht Gegensetzung, sondern Ergänzung zum Leben, eine neue Dimension des Daseins sein soll, wird sie für Lebensformung bis in den verborgensten Winkel hinein fruchtbar werden. Ihr wesentlichster Bezirk aber wird das Erleben und Denken selbst, Anschauung und Gesinnung sein müssen. Hier bedeutet Innerlichkeit — davon dürfen wir nicht lassen — ein stetiges, ehrliches In-die-Tiefe-gehen, den vorbehaltlosen Willen zur Sinnhaftigkeit des Lebens, ein Sichnichtbegnügen mit oberflächlichen Scheinlösungen, unmittelbar tiefe Verantwortung für Daseinsgestaltung und Wertverwirklichung. Solche Gesinnung, solche seelische Haltung zu bilden ist höchste Aufgabe der Erziehung.

Wenn diese Aufgabe heute an Wert verloren hat, wenn sie gar von manchen Wortführern neuen Geistes eine veraltete Sorge gescholten wird, deren Bedeutung vor den großen, neuen Aufgaben der Erziehung, wie man sagt, verblaßt, so kommt das nicht zuletzt auch daher, daß sie oft wirklich mißverstanden und mißdeutet wurde: in dem Sinne, als hätte die Erziehung alles auf den einzelnen Menschen zu setzen, Gehalt und Gestalt des Lebens seinen innern Kräften anzuvertrauen und darum nichts Höheres, ja nichts anderes zu tun, als diese Kräfte freizulegen, zu entwickeln, auszubilden. Von einem solchen Kult der bloßen „Kräfte" ist das Denken unserer Zeit gründlich abgekommen, seien nun darunter Eigenart und Begabung der einzelnen verstanden, oder selbst die wertvollen allgemein-menschlichen Kräfte der Vernunft und des guten Willens. Denn es wurde klar und wird von Tag zu Tag klarer, daß sich aus solchen einzelnen Kräften keine sinnvolle

Welt aufbauen läßt, daß das Leben ein vielverzweigtes, vielfach gebundenes Sinnganzes ist und daß dieses Ganze, in welchem Kreise immer gesehen, ob in dem der Familie und des Standes oder in dem des Volkes und der Staatsgemeinschaft, in Gefahr kommt zu zerfallen, wenn jeder einzelne Mensch sich Mittelpunkt und Ausgangspunkt dünkt, wenn er meint, von seiner Zustimmung und seiner Wahl hänge aller geltende Sinn ab.

Daß Innerlichkeit und alles, was in ihrem Gefolge steht, Persönlichkeit, freie Geistigkeit, Einsicht, Selbstheit, schwere Gefahren in sich trägt, hat unsere Zeit deutlich zu Bewußtsein gebracht. Sie wird sich bemühen müssen, nunmehr, um nicht ungerecht zu werden und um sich nicht selbst zu gefährden, auch das Wertvolle und Unverlierbare anzuerkennen, das ihr zukommt. Die Sorge um die Innerlichkeit ist nicht überflüssig geworden und sie arbeitet den großen Aufgaben der Gesamterziehung nicht entgegen, wenn sie nur richtig verstanden wird. Doch gilt es nicht etwa nur, Innerlichkeit zu retten und zu dulden, sie muß als wesentliche Stütze aller Erziehung erkannt werden. Verbundenheit mit Gemeinschaft und Volk, Hingebung an große Ziele, Glaube an große Aufgaben, an gültige Sinngebung im ganzen, alles das bleibt wesentlich: nicht minder aber auch geistige Ehrlichkeit und innere Verantwortung, Sehnsucht nach Wert und Wesenhaftigkeit, Kampf gegen allen Schein, gegen den Schein trügerischer Innenwelten, wie gegen den Schein eines äußerlichen, auf den Augenblick gestellten Weltgetriebes.

* *

Die Aktivität der Seele in ihrer anthropologischen und pädagogischen Bedeutung.

Von M. J. Hillebrand.

Jedes Jahrhundert hat einen besonderen Gedanken, um den es kreist. War das 18. Jahrhundert beherrscht von dem Gedanken der Aufklärung, konzentrierte sich das Denken des 19. Jahrhunderts um den Begriff der Entwicklung, so steht in unserm Jahrhundert der Gedanke des Lebens und in dessen Kulminationspunkt der Mensch im Vordergrunde des Interesses. Müde des Pathos zum Allgemeinen, müde des Hinaufstarrens zu einem Kosmos geistiger Werte ohne Wertgläubigkeit, wendet sich in unsern Tagen das forschende Bedürfnis von selbst dem Menschen zu, seiner Wirklichkeit aus Blut, Seele und Geist. Max Scheler schrieb einmal: „Wenn es eine philosophische Aufgabe gibt, deren Lösung unser Zeitalter mit einzigartiger Dringlichkeit fordert, so ist es die einer philosophischen Anthropologie. Ich meine eine Grundwissenschaft vom Menschen und vom Wesensaufbau des Menschen; von seinem Verhältnis zu den Reichen der Natur wie zum Grund aller Dinge; von seinem methaphysischen Wesensursprung wie seinem physischen, psychischen und geistigen Anfang in der Welt; von den Kräften

und Mächten, die ihn bewegen und die er bewegt." Und wenn man die große nationalsozialistische Revolution unserer Tage auf ihren tiefsten metaphysischen Gehalt untersucht, so erkennt man als ihr eigentliches Ziel, die unorganisch gewordenen Daseinsformen wieder organisch zu gestalten, die geschmälerten Rechte des lebendigen Seins und des Menschentums wiederherzustellen. Darum greift sie ja vor allem auf das einfache, aber echte und kernhafte deutsche Menschentum zurück, das sich von diesen Einflüssen ferngehalten hat, vor allem auf das Bauerntum und alle diejenigen Kreise, die der Scholle noch nahestehen.

I.

Was ist denn nun der Mensch? Als was wollen wir sein Wesen ansehen? Durchblättert man die Geschichte der Philosophie, so begegnet einem zunächst eine rationalistische Theorie vom Menschen (die klassische hat man sie auch genannt), die eigentlich von den alten griechischen Philosophen über die Scholastik des Mittelalters, über die großen Denker der Neuzeit bis in unsere Zeit reichte. Sie besagt, daß der Besitz der Vernunft das Wesen des Menschen ausmache. Es ist also die Lehre, daß die Urwirklichkeit des Menschen rein geistiger, vernunfthafter Art sei, daß im vernünftigen Selbstbewußtsein, im denkenden Ich die Wahrheit des menschlichen Seins ihre letzte Konzentration finde. Für die Neuzeit hat diese Theorie vom Menschen ihre wirksamste Form gefunden in der Lehre des großen französischen Philosophen Descartes. Bekanntlich schied dieser den ganzen Kosmos in räumliche und denkende Dinge: res extensa und res cogitans, d. h. nach Descartes besteht die Welt einerseits aus denkenden Punkten (das menschliche Bewußtsein) und andererseits aus einem gewaltigen geometrisch zu erforschenden Mechanismus. Die Folge dieser Lehre war nicht nur die widersinnigste Übersteigerung der Sonderstellung des Menschen und seine Herausreißung aus den Mutterarmen der Natur, sondern es wurden dadurch auch die Grundkategorie des Lebens und seine Urphänomene mit einem Federstrich einfach aus der Welt herausgeworfen. Noch in unserer Zeit, kurz vor dem Weltkriege, hat Meumann ein offenes und ausdrückliches Bekenntnis zu dieser rationalistischen Ansicht vom Menschen abgelegt, wenn er in seinem Buch: „Intelligenz und Wille", die Intelligenz und den Willen (der übrigens auch wieder intellektualistisch begriffen wird) als die Grundmächte der Persönlichkeit erklärt. Demnach ist der Mensch seinem ursprünglichsten Sein nach ein denkendes Wesen, homo sapiens; an seiner Intelligenz hängt alle Entfaltung der Persönlichkeit und aller Fortschritt in der Menschheit. Die Auswirkungen dieser Theorie auf unser gesamtes Bildungswesen sind bekannt, ebenso die in ihr fußende Verstandes- und Zivilisationskultur der letzten Jahrhunderte.

Dieser rationalistischen Theorie vom Menschen steht eine mechanistisch-naturwissenschaftliche Theorie gegenüber. Hatte die erstere

den Menschen zu stark aus der übrigen Natur herausgerückt und ihn allzu einseitig als Vernunftwesen gefeiert, so zog ihn die naturwissenschaftliche Auffassung allzu stark in die Niederung der Natur hinab, verfiel also in das andere Extrem. Gerade im 19. Jahrhundert, unter dem Einfluß Darwins, sah man den Menschen lediglich als Naturwesen an und trivialisierte dabei schließlich das Wesen vom Menschen in einer Weise, daß die Lehre vom Menschen ganz in der Zoologie aufgehen sollte. Das war aber noch nicht das Schlimmste. War man erst einmal auf den Weg gekommen, den Menschen lediglich mit den Augen des Naturforschers zu betrachten, so endete man schließlich damit, daß man sogar seinen Charakter als Lebewesen verkannte und den Menschen ganz nach den Prinzipien zu verstehen suchte, mit denen der Physiker oder Chemiker die leblose und anorganische Natur betrachtet. Es ist nämlich naturwissenschaftliches Erkenntnisideal der Neuzeit, die ganze Welt mechanistisch, mathematisch zu begreifen. Diesem Ideal folgte auch die Wissenschaft vom Menschen, die Psychologie. Wie man in Physik und Chemie alles Geschehen aus Atomen und deren Bewegungen zu erklären strebte (Bewegungen, für die sich mathematische Gesetze, die streng kausal wirken, aufstellen ließen), so wollte man ebenso das Bewußtseinsleben — wie alle Lebensprozesse — zunächst in Elemente zerlegen und aus deren Bewegungen Gesetze ableiten (siehe die sog. Assoziationsgesetze), die auch für das Gebiet der Seele strenge Kausalität garantieren sollten. In diesem Sinne dachte man sich auch den Zusammenhang von Leib und Seele (soweit man überhaupt von einer Seele sprach) rein mechanistisch-kausalistisch nach der Weise von Druck und Stoß, d. h. die aus der Außenwelt stammenden Reize sollten in der Seele gewisse Erregungen, Abdrücke, hervorrufen, wobei man der Seele eine rein passive Rolle als Schauplatz zuwies. So konstruierte man in der Tat ein Bild vom Menschen nach dem Modell einer Maschine. Im Stile der Weißmannschen Maschinentheorie redete man ganz ungeniert von Regenerations-, Bewegungs- und Fortpflanzungsmechanismen — und es muß schon als eine fortschrittliche Vorstellung (eben weil darin eine leichte Anspielung auf das Lebendige enthalten) gelten, wenn man den Menschen wie das Tier als eine Reflexmaschine charakterisierte. Daß als Frucht am Baume dieser Erkenntnis eine Pädagogik erwuchs, welche den Schüler als eine Art Bildungsautomat fungieren ließ, soll nur im Vorbeigehen erwähnt werden. Im Lichte unserer heutigen Erkenntnis sieht man aber sofort: diese naturwissenschaftliche Theorie vom Menschen verfehlte sich in doppelter Hinsicht: einmal verkannte sie völlig den geistigen Charakter des Menschen, zum anderen verschloß sie sich den Blick für das elementare Phänomen des Lebendigen im Menschen, wie es sich mit seiner Eigenart und Eigengesetzlichkeit vor allem in den Trieben und Affekten darstellt.

Gegen diesen letzten Fehler meldete sich nun mit Beginn unseres Jahrhunderts eine dritte Theorie vom Menschen zum Wort: die vitalistische.

Mit der Wiederentdeckung des Lebendigen im Menschen machte sie geradezu die Kategorie des „Lebens" zur Urkategorie der Gesamtauffassung vom Menschen. Der Mensch ein Lebewesen — hieß also ihre Parole. Dabei verfiel sie aber in den anderen Fehler, daß sie das andere Prinzip im Menschen nicht in seiner Eigenart und Bedeutung genügend würdigte: das Geistige oder den Logos. Vielmehr neigen alle vitalistischen Denker dazu, den Geist lediglich als spätes Entwicklungsprodukt bzw. als letzte Blüte des Lebens anzusehen, ihn also als ein Phänomen des Lebens selbst zu fassen. Das gilt von dem „élan vital" Bergsons, von Nietzsches Verdammnisurteil über den Geist als Entartung des Instinktes, von Freuds Auffassung des Geistes als sublimierter Libido. Wie verschieden auch im einzelnen die Ansichten dieser Denker aussehen mögen, sie alle aber vereinigt die vitalistische Grundansicht, daß nicht der Verstand und das mit ihm verbundene Vorstellungs- und Gedankenleben, sondern das Vitale das Fundament des menschlichen Wesens darstellt. Wer es unternimmt, das nationalsozialistische Gedankengut zeitgeschichtlich philosophisch einzuordnen, erkennt sofort, daß es dieser Grundansicht sehr nahesteht. Wenn nämlich etwas zutrifft, so ist es dies, daß die nationalsozialistische Bewegung eine Elementarbewegung ist, daß sie wesentlich eine Bewegung darstellt, die nicht wie der Liberalismus und Marxismus aus dem Intellekt, sondern aus den triebhaften Untergründen des Volkstums stammt. Daher auch ihr Widerstand, sich von vornherein in eine intellektualistische Doktrin und Dogmatik einspannen zu lassen, und daher auch ihre Abneigung und Abkehr gegen eine gewisse, mit der rationalen Kultur verbundenen Art des Intellekts, des ebenso leeren wie virtuosen Verstandestums, das sich zunehmend als völlig unfruchtbar und ohne jede Zeugungskraft erwiesen hat.

II.

Der Mensch ein Lebewesen — das also ist (so sonderbar es klingen mag) die große Entdeckung unseres Jahrhunderts — und das ist auch die Erkenntnis, von der unsere eigene Betrachtung über das Wesen des Menschen ihren Ausgangspunkt nehmen soll. Aber was heißt Leben, und worin besteht das Phänomen des Lebendigen? Diese Frage greift recht tief und ist schon der Gegenstand ernstester Bemühungen von Philosophen und Biologen gewesen, ohne daß man bis heute zu einer einstimmigen Auffassung gelangt wäre. Man kann dieses Problem mit folgenden zwei Methoden angehen:

1. Man sucht das Wesen des Lebendigen in bestimmten Urphänomenen zu erfassen. Als solches nenne ich das Phänomen der Bewegung eines unzweifelhaft lebendigen Körpers im Gegensatz zu der Bewegung eines toten Körpers. Da liegt eine tote Masse, z. B. ein Stein. Er verläßt seinen Platz nicht, es sei denn, daß er einen Stoß erhält oder auf eine abschüssige Bahn gerät. Man gibt ihm nun einen Stoß, d. h. man erteilt ihm einen Bewegungsimpuls „von außen" — und damit erst kommt der Stein in Bewegung, d. h.

er ändert seinen Ort. Es ist dies ein strenges Phänomen von Kausalität, d. h. von Ursache und Wirkung. So lange die Ursache, so lange die Wirkung. Dieser Charakter tritt vor allem noch dadurch in die Erscheinung, daß die Bewegungsdauer des Steines durchaus von der Stärke des Bewegungsimpulses mitbedingt ist, und daß die Bewegung aufhört, sobald von außen ein Hindernis in den Weg tritt. Wie ganz anders die Bewegung eines belebten Körpers! Da sichtet z. B. ein Jagdhund plötzlich einen Hasen. Sofort setzt er sich in Bewegung und beginnt die Verfolgung des Hasen. Rein von außen gesehen, mag der Ursprung und Anfang dieser Bewegung noch einer rein mechanistischen Erklärung im Schema von Ursache und Wirkung zugänglich sein, aber der weitere Verlauf spottet jedem mechanistischen Deutungsversuche. Denn das ganze Bewegungsbild läßt sich gar nicht anders beschreiben als durch die Formel, daß der Hund beharrlich einem Ziel zustrebt. Der Hund verfolgt nämlich sein Ziel, auch wenn ihm einmal der Hase für einen Augenblick aus dem Gesichtsfeld entschwindet, auch wenn ihm irgendein Hindernis in den Weg tritt. Ebenso gilt für die Bewegung des Hundes, daß sein Streben in seiner Strebedauer und -stärke von seinem Anfangsimpuls keineswegs völlig abhängt. So enthüllt also die phänomenologische Analyse dieses Beispiels deutlich einen Grundzug alles Lebendigen: es ist die Zielstrebigkeit.

2. Diesen Grundzug heben wir noch deutlicher ans Licht, wenn wir die andere Methode, die psychologische Selbstbeobachtung, in Anwendung bringen. Man sagt mit Recht: Psychologie ist Biologie von innen. Anerkennen wir aber diesen Grundsatz, so ist ohne weiteres zu folgern, daß sich das Wesen des Lebens in unserm seelischen Erleben offenbaren muß. Wer in der zeitgenössischen Philosophie Bescheid weiß, dem ist auch bekannt, daß dieser Satz geradezu als ein Axiom in der Lebensphilosophie eines Bergson, Dilthey, Simmel und auch Klages hingestellt wird. Um nur ein Wort Diltheys anzuführen: „Das Leben ist nur da im Erleben."[1] Was sagt uns nun unser seelisches Erleben aus? Als was imponiert uns das Seelische? Es gab eine Zeit (sie liegt noch gar nicht weit zurück), da lehrte man in der Psychologie, das ganze seelische Leben bestehe in einer passiven Spiegelung der Außenwelt. Wenn man auch gegenwärtig diese Theorie verworfen hat, so verharrt man doch fast allgemein noch in der Auffassung, daß in der Sinneserkenntnis dem Gedächtnis- und Gefühlsleben im wesentlichen passive Bezirke des Seelenlebens zu erblicken sein. Demgegenüber habe ich nun, gestützt auf zahlreiche Beobachtungen und Experimente, den Nachweis zu führen versucht, daß der durchgehende Grundzug, die Natur des Seelischen in den verschiedenen Gradabstufungen als Aktivität, d. h. als Tätigkeit imponiert.[2] Ja, selbst jene Augenblicke tiefen Erlebens, da die Tore unserer Seele sich weit auftun, die Seele sich ganz den Eindrücken hingibt, ent-

[1] Gesammelte Schriften. VII. S. 291. — [2] Hillebrand, Die Aktivität der Seele. Grundlagen der Arbeitspädagogik als Taterziehung. 1933.

behren bei genauerem Zusehen nicht dieses Grundcharakters der Aktivität. Diese Aktivität, diese Tätigkeit, stellt sich aber im Lichte genauester Beobachtung und Analyse immer und überall als Willenstätigkeit dar, anders ausgedrückt: als Zielstrebigkeit. So konnte ich also nachweisen, daß hinter all unsern Bewußtseinsvorgängen zutiefst und zuletzt das Streben des Ich steht, sich in der Außenwelt zu orientieren und seine Tendenzen durchzusetzen, so daß wir das Wesen des Bewußtseins nur verstehen, wenn wir diesen Strebenscharakter darin erschauen. Verhält es sich aber nun so, wie wir soeben sagten, daß sich uns im Seelischen unmittelbar das Wesen des Lebens offenbart, so halten wir mit diesen psychologischen Erkenntnissen den zweiten Beweis dafür in den Händen, daß Leben Streben heißt, und wie ganz allgemein hinzugefügt werden kann, Streben nach Erhaltung und Entfaltung.

Mit dieser Erkenntnis aber haben wir eine grundlegende Position gewonnen, von der aus sich mit einem Blick die Sicht dafür öffnet, was wir in der psychophysischen (pp.) Organisation des Menschen als das Fundamentale anzusehen haben: das sind die dem Menschen innewohnenden vitalen Strebungen und Tendenzen, die man allgemein als Instinkte bzw. Triebe bezeichnet. Diese Instinkte oder Triebe lassen sich nämlich als die Sonderformen jenes allgemeinen Lebensstrebens bezeichnen; denn sie sind in ihrer verschiedensten Spezialisierung (wie man leicht auf dem Wege einer Klassifikation feststellen kann) auf Wachstum, Vermehrung und Ausbreitung des Lebewesens gerichtet. Ohne mich hier auf Darwinistische oder Lamarckistische Theorien bzw. auf Bechers Hypothese vom überindividuell Seelischen festlegen zu wollen, läßt sich das Entstehen dieser Sonderformen phylogenetisch etwa so verständlich machen: Das Leben wirkt sich zunächst in vager Allgemeinheit in einem Streben nach Erhaltung und Entfaltung aus. Das bedeutet, daß die primäre Zielstrebigkeit des Organischen unter Ausnutzung der angeborenen Möglichkeiten gegenüber der Umwelt zu einem allgemein anpassenden Verhalten führt. Das allgemeine Schema hierbei ist immer dieses: daß zunächst eine Überfülle von Bewegungen produziert wird, aus denen durch „Probieren" die zweckmäßigste zur Auslese gelangt. Aus diesen primitiven Versuchen, fixiert durch Auslese und gleichbleibende Bedingungen, differenzieren sich so allmählich die Instinkte als relativ starre Aktionseinheiten heraus und verfestigen sich zu stereotypen Lebenstendenzen.[1] Diese Instinkte und Triebe finden sich aber nicht nur im Tierreich, sondern bilden auch das Fundament der pp. Organisation des Menschen. Es ist also falsch, wie es vielfach Brauch war, den Unterschied von Mensch und Tier gerade darin zu sehen,

[1] Die Theorie, nach der der Trieb lediglich in einem Streben nach Lust und nicht primär nach Erfüllung von Lebenstendenzen besteht, wird widerlegt durch Tatsachen der Tierpsychologie und durch den phänomenalen Charakter der sog. Befriedigungslust. Vgl. Hillebrand, a. a. O. S. 119 ff.

daß man die Tiere vom Instinkt, den Menschen aber vom Intellekt beherrscht sein ließ. Wie schon Aristoteles erkannte, faßt der Mensch ja alle Wesensstufen des Daseins überhaupt, und insbesondere auch des Lebens, in sich, und, wenigstens den Wesensregionen nach, kommt in ihm die ganze Natur zur konzentriertesten Einheit ihres Seins. Wohl ist es richtig, daß der Instinkt im rein biologischen Sinne beim Menschen immer mehr zurücktritt gegenüber Erfahren und Lernen, wie er sich überhaupt grundsätzlich der Modifikation durch die Erfahrung fähig erweist, so daß er bei allen höher organisierten Wesen, namentlich aber beim Menschen, nicht mehr so rein in die Erscheinung tritt wie etwa bei den Insekten. Aber an dem Vorhandensein des Instinktiven auch im Menschen darf nicht gezweifelt werden. So macht es schon z. B. für die Kinderstube einen beträchtlichen und leicht erkennbaren Unterschied aus, ob ein guter Pflegeinstinkt oder an seiner Stelle ein instinktferner Intellekt den Ton angibt.

Haben so also die Instinkte bzw. die Triebe ihren fundamentalen Charakter innerhalb der pp. Organisation des Menschen dadurch bewiesen, daß wir in ihnen die Sonderformen des Lebensstrebens erkannten, so tritt dieser fundamentale Charakter noch einmal ans Licht, wenn die Triebe sich uns auch als die großen Kraftquellen oder Kraftstationen innerhalb des menschlichen Wesens enthüllen. Beginnen wir damit, die Triebe als die angeborenen „Kräfte" für die Instinkte herauszustellen. Die Gebundenheit der Instinkte an die Aktivierung durch die Triebe kommt nämlich schon darin zum Ausdruck, daß die für bestimmte Instinkte spezifischen Reize nur zu bestimmten Zeiten Reaktionen hervorrufen. Nicht immer, wenn z. B. der Vogel das nötige Material dazu findet, baut er sein Nest, sondern nur zu besonderen Zeiten, die bei den Tieren zu periodisch wiederkehrenden Brunst- oder Paarungszeiten auftreten. Wie die Triebe die Instinkthandlungen aktivieren oder in Gang setzen, so läßt sich zeigen, daß sie überhaupt als Energie, gleichsam als „Dampf" fungieren, der bis in die lichten Höhen geistiger Tätigkeiten alles treibt, auch noch den reinsten Denkakten und zartesten Akten lichter Güte die Tätigkeitsenergie liefert. Wer sich nur ein wenig auf sein Seelenleben versteht, weiß allerdings schon, daß wir die Triebe (diese eigentlichen Repräsentanten seelischer Aktivität) als das Treibende und Drängende doch direkt in uns erleben. Aber vielleicht ist es doch nötig, zur näheren Illustration dieser Tatsache sich ein wenig in dem durch die neuere psychologische Forschung erschlossenen Tatsachenbereich der triebhaften Energie und Kraftleistung umzusehen, zumal bislang herrschende Auffassungen in der Psychologie keineswegs diese Bedeutung des Trieblebens genügend würdigten.[1] Was z. B. die Bedeutung der triebhaften Aktivität für die Empfindung anbelangt, so galt hier bisher die Auffassung, daß sie lediglich eine Funktion aus dem peripheren Reiz und hinzutretender

[1] In exakter Forschung finden sich hier die kurz skizzierten Gedanken eingehender dargelegt und begründet in der oben genannten Schrift: Hillebrand, Die Aktivität der Seele.

zentraler Vorstellung darstelle. Dagegen beweisen nicht nur Experimente an erwachsenen Menschen, sondern auch gewichtige Ergebnisse der Tier- und Kinderpsychologie, daß schon bei der Empfindung oder Wahrnehmung die triebhafte Aktivität eine entscheidende Rolle spielt. Was als „Reiz" in der Wahrnehmung fungiert, hängt nämlich von den inneren Bedürfnissen, Strebensrichtungen und Interessen des betr. Individuums ab, so daß dasjenige, was unsern Bedürfnissen und Interessen nicht entspricht, mehr oder weniger für unser eigentliches, vollbewußtes Erleben ausscheidet. Wie das Tier nach den lehrreichen Untersuchungen des Hamburger Biologen v. Uexküll die Welt nur aus der Perspektive seiner Triebziele erlebt, so bemerkt auch das hungrige Kind nur „saugbare" Objekte. Was ein Geschöpf nicht in der Welt „sucht" (oder was keine Bedeutung für dasselbe hat), das findet es auch nicht in ihr, das kommt für den Bezirk seiner Wahrnehmung nicht in Frage. Tiefer gesehen, liegen die Dinge so: Niemals, selbst nicht im Schlafe, bildet unser pp. Organismus ein passives System, das etwa erst durch einen äußeren Reiz in Bewegung gesetzt werden müßte. Vielmehr wird immer der lebende Organismus vom Lebensstrom, d. h. von Strebungen und Tendenzen durchpulst, und die Einflüsse der Außenwelt werden erst dann und insoweit zu „Reizen", welche ein Wahrnehmungserlebnis begründen, sofern eben diese innere Aktivität der Trieb- und Bedürfniswelt auf sie resoniert. Auch bei unserm Vorstellungs- und Gedankenverlauf fungieren die Triebe (und die höheren willensmäßigen Faktoren) als Bewegungsantriebe. Gewiß laufen unsere Vorstellungen und Gedanken auch am Band der sog. Assoziationen; diese bilden gleichsam die Bahnen, über welche die Reproduktion von Inhalten zu gehen hat. Aber die Frage nach dem bewegenden Antrieb löst sich nur, wenn wir das Ich mit seinen Strebungen als causa movens erschauen. Diese bewegende Energie braucht allerdings nicht immer ein helloderndes Feuer zu sein, es kann auch als leise, dauernde Glut wirken. Noch offenkundiger als bei unserm mehr reproduktiven Vorstellungs- und Gedankenverlauf spielen bei unserm produktiven, d. h. von Aufgaben geleiteten Gedankenverlauf die aus der Triebwelt hervorgehenden höheren Tendenzen und Strebungen ihre Rolle als Kraftquellen. Nicht nur, daß der Willensakt den Kern allen Denkens, nämlich den Beziehungsakt, erst auslöst — in dem Gesamt der Lösung einer Denkaufgabe stellt überhaupt der Wille zur Erkenntnis oder Lösung die belebende und bewegende Kraft dar, welche die zur Verwirklichung eines als Vorsatz übernommenen oder selbst gestellten Zieles erforderlichen Tätigkeiten der Seele auslöst und gegenüber Hemmnissen und Verzögerungen in Gang hält. Es kann daher nicht überraschen, wenn Plaut in seiner lesenswerten Untersuchung über die produktive Persönlichkeit (Künstler und Wissenschaftler) zu dem Ergebnis kommt: „So liegt in der Aktivität, dem Wollen und dem Willen die letzte bestimmende Formel der produktiven Persönlichkeit."[1] Vielleicht meint man nun: Indem ich hier schon von höheren

[1] Plaut, Die produktive Persönlichkeit. 1929. S. 267.

Willensakten spreche, sei ich etwas von meiner These: die Triebe als Kraftquellen, abgeirrt. Der innere Zusammenhang ist aber dieser: Gewiß wird unser produktives Denken und bewußtes Handeln nicht mehr unmittelbar von Trieben und Instinkten aktiviert, sondern von Interessen, Gesinnungen und bewußten, durch Vernunft und Überlegungen geleiteten Willensakten. Aber diese wurzeln insgesamt in der Vitalsphäre; denn aus ihr beziehen sie all ihre Energie. Es gibt nämlich nur eine Art seelischer Aktivität im Sinne der Wirkfähigkeit und Kraftleistung: das triebhafte Streben; nur hier wird etwas verursacht oder in Gang gesetzt. Was unsere Gesinnungen und Interessen, unser bewußter (geistiger) Wille an Kraft und Energie zeigen, das besitzen sie von der Triebkraft Gnaden. Wer daran zweifelt, den verweise ich auf die einfache psychologische Beobachtung, die keineswegs zeigt, daß der Wille einen unmittelbaren Einfluß weder auf unser Bewußtseinsgeschehen noch auf unsere Körperbewegung besitzt. Man beobachte sich nur einmal daraufhin, wie es der Wille anfängt, etwa eine unliebsame Vorstellung zu „verdrängen". Eignet ihm vielleicht die Kraft, sie sozusagen mit einem Stoß beiseite zu schieben? Nein! Er muß sich vielmehr darauf beschränken, die Aufmerksamkeit auf andere bereitstehende Vorstellungen bzw. Gedanken zu lenken und ihr so gleichsam den Boden unter den Füßen, d. h. die triebhafte bzw. pp. Energie zu entziehen. Noch deutlicher wird die Ohnmacht unseres Willens ans Licht gerückt durch eine ideengeschichtliche Betrachtung. Welche Ideen vermochten sich denn in der Weltgeschichte durchzusetzen und zu behaupten? Man braucht seinen Blick gar nicht in die weite Vergangenheit zu werfen, sondern sich unmittelbar in unserer Zeit umzuschauen. Was ist z. B. aus dem Paneuropa-Traum Coudenhoves-Kalergies geworden, und welchen einzigartigen Aufstieg und Sieg hat dagegen der Nationalsozialismus Adolf Hitlers errungen! Muß man da nicht K. Marx recht geben, daß Ideen, die keine Interessen und Leidenschaften hinter sich hätten — und d. h. Mächte, die aus der Vital- und Triebsphäre des Menschen stammen oder doch in ihr wurzeln — sich in der Weltgeschichte unweigerlich „zu blamieren" pflegen? Auch sei hier an das tiefe Wort Spinozas erinnert, daß die Vernunft unfähig ist, die Leidenschaften zu regeln, es sei denn, daß sie selbst zu einer Leidenschaft werde. Es ist also schon so, daß der (geistige) Wille in sich „ohnmächtig" ist. Will er wirken, so muß er an die Triebregungen und ähnliche vital-seelische Tendenzen anknüpfen, ihre Energie benutzen und so stets die Triebkraft in den Dienst seiner Ziele und Zwecke stellen. Wohin wir also sehen: Kraft ist immer Lebenskraft und Triebkraft.

Es bleibt also dabei: das Triebleben bildet die fundamentalste Schicht innerhalb der pp. Organisation des Menschen. Unser ganzes psychisches Leben stünde still, keine Funktion würde sich regen, wollten die Triebe ihre Energie verweigern; die bewundernswerte pp. Organisation des Menschen gliche einem Uhrwerk, das nicht aufgedreht ist. Ja, selbst

mit dem Tode müßten wir es bezahlen, wenn wir uns etwa dem gebieterischen Drange jenes Triebes, der uns zur Nahrungsaufnahme treibt, entziehen wollten. Aber auch sonst läßt sich das Vitale weder unterdrücken noch mit Gewalt ausschalten. Wie die Erfahrungen der Neurosenlehre und der Psychopathologie überhaupt bekunden, nimmt der in solcher Weise „beleidigte" Trieb stets Rache, und zwar erfolgt diese „Rache" gleichsam aus dem Hinterhalt, in einer jeder Bewußtseinsbeeinflussung entzogenen Weise: Störung durch Launen, Affekte, Stimmungen, Hemmungen, Zwang, Komplexbildung. Diese Erkenntnis verpflichtet aber jeden Psychologen und Pädagogen, das Leben und Wirken dieser Triebwelt so weit wie möglich zu erforschen und kennenzulernen. War es früher das Studium des Vorstellungs-, Gedächtnis- und Gedankenlebens, das so vordringlich dem Lehrer und Erzieher empfohlen wurde, so stellen wir jetzt das Studium des Trieb- und Willenslebens an die Spitze. Daran darf auch nicht hindern, daß die psychologische Forschung auf diesem Gebiete noch in Anfängen steckt und noch nicht mit einem fertigen Lehrgebäude aufwarten kann. Immerhin liegen schon verschiedene Versuche zu ganzen Theorien vor: die schon ältere Lehre Nietzsches, der den Willen zur Macht als Grundtrieb annahm — die bekannte These Freuds, die im wesentlichen auch auf die Annahme eines Urtriebes hinausläuft, nämlich der Libido — die Auffassung der Individualpsyochologie, die Geltungstrieb und Gemeinschaftsleben als gleich ursprünglich zugrunde legt — die These des heute endlich zur verdienten Anerkennung gekommenen Klages, der eine Polarität von Selbsthingebung und Selbstbehauptung vertritt und auf dieser Grundlage ein vielseitiges und bemerkenswertes System der Triebfedern aufbaut. Ich selbst bekenne mich zu einer Theorie, die von der Annahme eines Urtriebes ausgeht, den man treffend als „Lebenstrieb" bezeichnet hat, und der alle anderen Triebe durch Differenzierung und Spezialisierung aus diesem Urtriebe hervorgehen läßt. Es war Schopenhauers grandiose Vision, daß er im „Willen zum Leben" das Wesen nicht nur der organischen Welt sondern der Welt überhaupt zu erschauen glaubte. Diesem Lebenstrieb, der als Urquell das ganze Triebleben keimhaft in sich enthält, wohnt auch der Drang zur Betätigung aller pp. Funktionen und Anlagen inne, so daß also das Bedürfnis zur Betätigung, zum Produzieren und zum Schaffen tief im menschlichen Wesen verankert liegt. In anscheinend ursprünglichster Beziehung zu diesem Urtrieb steht auch der Nahrungstrieb, über dessen Erscheinungsform, den Hunger und Appetit, übrigens schon wertvolle experimentelle Untersuchungen an Tieren vorliegen. Auf dem Wege der Differenzierung entwickelt sich nun aus diesem Urtrieb eine wahre Hierarchie von Trieben. Die erste Gliederung stellt vielleicht der negative Abwehrtrieb (bei Schreckwirkung) und der positive Aneignungs- oder Bemächtigungstrieb dar. Diese beiden Triebe sind noch ganz ohne jeden Ichzug. Mit dem erwachenden Ichbewußtsein bildet sich dann der auf die Erhaltung des eigenen Daseins gerichtete Selbst-

erhaltungstrieb heraus, dessen soziale Form der Geltungstrieb ist, und der erst aus dem Vergleiche mit den Mitmenschen entsteht. Allmählich kommen dann auch die sozialen Triebe zur Abspaltung, und erst nach dem 4. Lebensjahre gelangen gewisse sachliche Strebungen wie die Lust am Konstruieren und schließlich auch der Drang zum Erkennen zur Ausbildung. Als ein Trieb von ganz besonderer elementarer Gewalt erwacht dann schließlich in der Pubertätszeit der Geschlechtstrieb; aber auch er bildet nur einen Zweig am Baume des allgemeinen Lebenstriebes. So gehen alle Triebe auf dieselbe Grundlage zurück, und so steht über all den genannten Differenzierungen und Spezialisierungen die Lebensganzheit. Diese Ganzheit offenbart sich auch darin, daß in der Regel sich gleichzeitig mehrere Triebe geltend machen, die sich gegenseitig hemmen, verstärken oder sonstwie beeinflussen. Man hat hier passend von einem „Konzertieren" der Triebe gesprochen. Und wie wir ein Musikstück, um es kurz zu bezeichnen, in der Regel nach dem dominierenden „Motiv" charakterisieren, so heben wir auch im Seelenleben in der Regel auch nur den vorherrschenden Trieb heraus, obwohl nur sehr grobe Psychologie glauben kann, damit der Ganzheit des Erlebens gerecht geworden zu sein. Eine menschliche Handlung verstehen heißt vielmehr, das „Konzert" der Triebe, das Zusammenspiel von Antrieb und Hemmung begreifen.

(Schluß folgt.)

* *

Zur psychischen Hygiene des Kindes- und Jugendlichenalters.

Von Theobald Fürst.

Die psychische Hygiene ist im Vergleich zur körperlichen Hygiene in der Schulgesundheitspflege verhältnismäßig vernachlässigt worden. Je mehr sich die Erkenntnis durchdringen wird, daß die Gefahren der Volksentartung eigentlich — dank der heutigen Fortschritte in der systematischen Bekämpfung körperlicher Erkrankungen — heute weniger auf somatologischem als auf psychologischem Gebiete liegen, wird die Notwendigkeit bestehen, auch der psychischen Hygiene mehr Rechnung zu tragen.

Es sind allerdings hierbei erst eine Reihe von Schwierigkeiten zu beseitigen. Zunächst muß einmal darauf hingewiesen werden, daß die Erkennung und richtige Deutung psychischer Anomalien meist viel längere Zeit in Anspruch nimmt, als die Erkennung körperlicher Störungen. Das bisherige Schularztwesen war für derartige längere und häufiger zu wiederholende ärztliche Beobachtungen nicht eingerichtet.

Die durchschnittlichen Zahlen der dem einzelnen Schularzt zugewiesenen Schüleruntersuchungen sind noch zu hoch. Es besteht daher die Notwendigkeit der Festsetzung einer Höchstuntersuchungszahl der von je einem hauptamtlichen bzw. nebenamtlichen Schularzt zu betreuenden Kinder und Jugendlichen. In Ermangelung einer einheitlichen Normierung der Untersuchungszahl war es bisher auch nicht möglich, außer den für Eintritts- und Austrittsschüleruntersuchungen abzuhaltenden Terminen auch Termine für

Begehungen von Zwischenklassen abzuhalten, um auch kurzdauernde Entwicklungsstörungen erfassen zu können. Einheitliche, zusammen mit Dr. v. Hattingberg ausgearbeitete Vorschläge für die Neugestaltung des Schularztwesens finden sich in der Nummer 8/9 der Ztschr. für Gesundheitsführung 1934. Preis M. 2.—. In diesem Heft sind auch die Grundsätze bezgl. der Unterscheidung regelmäßiger Reihenuntersuchungen für Ein- und Austrittsschüler, Klasseninspektionen für Zwischenklassen, Einzelberatungen usw. zusammengefaßt.

Außer der meist zu großen Belastung der Schulärzte durch Massenuntersuchungen kommt aber als eine weitere Schwierigkeit der jetzt noch bestehende Mangel einer genügenden Zusammenarbeit zwischen Schularzt und Lehrer hinzu. Es ist ein Irrtum, sich der optimistischen Auffassung hinzugeben, daß sich diese spätere Zusammenarbeit auf Grund einer theoretischen Ausbildung über Schulgesundheitspflege in den Lehrerseminaren „von selbst" ergebe. Es soll nicht in Abrede gestellt werden, daß die gegenseitige Einfühlung zwischen Erzieher und Arzt eine Persönlichkeitsfrage ist und ein von beiden Seiten entgegengebrachter guter Wille, sich gegenseitig zu unterstützen, die erste Voraussetzung einer gedeihlichen Zusammenarbeit bildet. Auf der andern Seite kann aber nicht in Abrede gestellt werden, daß weder theoretisches Buchwissen, noch guter Wille allein genügt, um eine Einführung in das Grenzgebiet zwischen Hygiene und Pädagogik zu eröffnen, sondern daß hierzu eine praktische Anleitung am lebenden Objekt gegeben werden muß.

Verfasser dieses Aufsatzes hatte Gelegenheit, hierüber Erfahrungen zu sammeln auf Grund von Vorträgen, die er einmal durch den Bayerischen Lehrerverein im pädagogisch-psychologischen Institut München abzuhalten beauftragt war. Es wurde dabei die Überzeugung gewonnen, daß sich nur durch Demonstration und Durchbesprechung von Einzelfällen eine Brücke zu gegenseitigem Verständnis finden lassen kann.

Es wird vor allen Dingen notwendig sein, die fließenden Übergänge zwischen Gesundheitsfürsorge und Gesundheitsvorsorge an praktischen Beispielen zu erörtern.

Bisher war das Schwergewicht der Schulgesundheitspflege vorwiegend auf die Gesundheitsfürsorge, d. h. auf die Betreuung kranker Schüler gelegt worden. Solche rein schulärztliche Aufgaben sind zum Beispiel die Bekämpfung und Verhütung akuter und chronischer Infektionskrankheiten des Schulalters, die Versorgung orthopädischer Behandlung bedürftiger Fälle, die planmäßige Bekämpfung umweltgeschädigter Kinder, die Ausfindigmachung von Trägern bestimmter Erbkrankheiten, Aufgaben, die durch sanitäre Verfügungen geregelt sind, bzw. mit den ab 1. April 1935 in Kraft tretenden neuen Gesundheitsämtern noch besser als bisher geregelt werden. Es genügt, wenn der Lehrer über diese rein schulärztlichen Aufgaben in den wesentlichsten Grundlagen informiert wird. Es kann allerdings auch bei der Durchführung der gesundheitsfürsorgerischen Aufgaben des Schularztes[1] eine Unterstützung seitens des Lehrers erwünscht sein, namentlich in

[1] Der Stadtarzt in Bayreuth, Dr. Künzel, macht mich bei Abfassung diesess Aufsatzes darauf aufmerksam, daß er schon im Jahre 1927 in der Ztschr. für Schulgesundheitspflege und soziale Hygiene, Seite 151—53 vorgeschlagen habe, dem Schularzt für längere Zeit einen jungen Lehrer zuzuteilen, der an allen schulärztlichen Untersuchungen teilzunehmen hat und den Schularzt in seiner Arbeit unterstützen und ihm bei der Durch-

jenen Fällen, wo Zweifel bestehen, ob seitens der Eltern das nötige Verständnis vorhanden ist, besonders auch dann, wenn — wie z. B. auf dem Land, aber auch in manchen Städten — Schulpflegerinnen für die „nachgehende" Gesundheitsfürsorge fehlen. In gleicher Weise wird die Unterstützung des Schularztes durch den Turnlehrer in mancher Hinsicht erforderlich sein, wenn eine konstitutionsbiologische Optimalwirkung der körperlichen Erziehung gewährleistet und unerwünschte Nebenwirkungen von Sport und außerschulischen Ertüchtigungsmaßnahmen mit Sicherheit ausgeschlossen werden sollen.

Das Hauptgebiet, wo die Mitarbeit des Lehrers erwünscht ist, betrifft aber die Vorsorge für gesunde Kinder, um das Höchstmaß der ihrer körperlichen und geistigen Veranlagung entsprechenden Entwicklungsmöglichkeiten zu erreichen.

Das Prinzip einer allgemeinen leibseelischen Gesundheitsvorsorge hat sich aufzubauen auf einer möglichst eingehenden Erhebung über die erbbiologischen Verhältnisse und die familiäre Umwelt. Es ist heute unbedingt die Forderung aufzustellen, daß dieser der ärztlichen Untersuchung vorausgehenden Vorarbeit eine größere Beachtung beigemessen wird, als dies bis jetzt der Fall war. Die bisherigen Schulgesundheitsuntersuchungen haben meist an einem Fundamentfehler gelitten, daß sie nämlich von vornherein nur auf Individualbeobachtung aufgebaut waren. Den bisherigen über das Ergebnis der Untersuchung des Schulkindes im Gesundheitsbogen zusammengetragenen Aufzeichnungen fehlte gewissermaßen das Fundament. Denn meist waren die Eintragungen im Gesundheitsbogen über die familiären Verhältnisse, Erkrankungen und Todesarten in der Blutsverwandtschaft, besondere Eigentümlichkeiten des Charakters und Seelenlebens der Eltern und Geschwister am allerdürftigsten. Erst durch das Inkrafttreten der neuen rassehygienischen Gesetzgebung wird ein Umschwung der Auffassungen sowohl bei den Schulärzten wie auch bei der Lehrerschaft eintreten müssen. Ohne eine erbbiologische Grundlage ist heutzutage weder die vollständige Durchführung einer Gesundheitsfürsorge noch eine individualisierende Erziehung, ebensowenig eine rationelle Gestaltung der Schul- und Berufsauslese denkbar. Das Bestreben der Schulärzte wie aber auch der Lehrerschaft muß darauf gerichtet sein, möglichst frühzeitig ein Bild zu bekommen über das familiäre Gefüge, aus welchem das der Obhut der Schule überantwortete Kind stammt. Es soll nicht in Abrede gestellt sein, daß der gewissenhafte Lehrer auch bisher instinktiv die Verpflichtung in sich fühlte, hierüber sich einen ungefähren Einblick zu verschaffen. Es kann aber nicht bestritten werden, daß dieses Interesse der Erzieher bisher vorwiegend auf Umweltsbedingungen eingestellt war. Eine „pädagogische Milieukunde", wie sie in erster Linie von Busemann[1] versucht wurde, läßt vielfach in dem eigentümlichen Verflechtungsvorgang, der sich bei dem Zusammenwirken von Anlage und Umwelt abspielt, eine Überschätzung der Bedeutung der Umwelt erkennen. Ohne den Einfluß der familiären Lage, der allgemeinen Bildungshöhe und des weltanschaulichen Niveaus der Eltern auf die Bildbarkeit von Charakter

führung schulärztlicher Anordnungen helfen kann. Es wäre im Rahmen eines nach erfolgter Lehrerausbildung einzuschaltenden Kurses über Konstitutionsbiologie durchführbar, die Hörer des Kurses als Praktikanten einzelnen Schulärzten zuzuteilen, was gleichzeitig sowohl für die meist überlasteten Klassenlehrer wie auch für die ebenso überlasteten Schulärzte als zweckmäßig bezeichnet werden müßte.

[1] Busemann, Pädagogische Milieukunde. 1927.

und Gemütsleben[1] in Abrede stellen zu wollen, muß doch nachdrücklichst darauf hingewiesen werden, daß auch auf diesem Gebiete des Seelenlebens die ererbte Anlage die Richtung der Persönlichkeitsentwicklung während des schulpflichtigen Alters bestimmt, genau so wie dies bei der eigentlichen Schulbewährung nach geistiger und körperlicher Leistungsfähigkeit der Fall ist. Mit Recht muß daher sowohl vom ärztlichen wie vom pädagogischen Standpunkt aus die Forderung erhoben werden, bei der künftigen Gestaltung des Schulwesens den Ausgang der Schülerbeurteilung von dem Ergebnis einer erbbiologischen Familienerhebung zu nehmen. Es ist das Verdienst des wissenschaftlichen Leiters des pädagogisch-psychologischen Instituts des Münchener Lehrervereins, Dr. O. Mann, zum erstenmal Untersuchungen, die sich auf etwa 150 Schulen in verschiedenen Gebieten Bayerns erstreckten, angestellt zu haben, wie weit sich unter Benützung von Fragebogen, die von den Lehrern dieser Schulen auszufüllen waren, hinreichende Unterlagen für eine erbbiologische Schülerbestandsaufnahme gewinnen lassen. Ohne den Ergebnissen dieser Umfrage, über die wir später zusammen berichten werden, vorgreifen zu wollen, ergeben sich von vornherein vom rassehygienischen Standpunkt einige Richtlinien bezüglich der zwischen Lehrer und Schularzt sich ergebenden Arbeitsteilung.

Zunächst wird es sich einmal um eine kritische Verwertung von Frageblättern handeln, die von den Eltern ausgefüllt und schon beim Schuleintritt ihrer Kinder dem Klassenlehrer übergeben werden müssen. Der Zweck solcher Frageblätter ist zunächst einmal ein allgemein volkserzieherischer. Die Eltern aller Volkskreise müssen dazu veranlaßt werden, einerseits der Schule gegenüber soviel Vertrauen, andererseits sich selbst gegenüber soviel Verantwortungsgefühl aufzubringen, um über ihre Kinder jene Mitteilungen zu machen, die für die Beurteilung der Veranlagung und die Beaufsichtigung der körperlichen und seelischen Entwicklung von Bedeutung sein können. Man wird vielleicht gegen die Einführung solcher Frageblätter die Einwendung machen, daß ihre Beantwortung manchmal lückenhaft oder unrichtig, vielleicht sogar ab und zu absichtlich falsch erfolgen wird. Die Tatsache, daß Gesundheitsfrageblätter, die allerdings mehr entwicklungsbiologische Verhältnisse und Fragen über die Aufzuchtsbedingungen des Vorschulalters betreffen, in verschiedenen Städten, wie in Nürnberg und in Augsburg schon seit Jahren eingeführt sind und gleich bei Schuleintritt auf der ersten Seite des für jeden Schüler anzulegenden Gesundheitsbogens angeklebt werden, spricht dagegen. Auch die lückenhafte, ja sogar die bewußt falsche Ausfüllung solcher Frageblätter kann bei der Nachprüfung durch den Sachverständigen, der solche Schriftstücke auch psychologisch richtig zu deuten gelernt hat, von Nutzen sein.

Die schriftlichen Angaben werden in vielen Fällen durch mündliche Auskünfte zu ergänzen sein, die bei den Erziehungsberechtigten erholt werden müssen. Bei der letztgenannten Aufgabe ergibt sich von vornherein eine natürliche Arbeitseinteilung für Arzt und Lehrer. Die kritische Nachprüfung von Angaben über Krankheiten in den Familien, die auf leib-seelische Defekte der erbbiologischen Familienstruktur schließen lassen, wird Sache des Schularztes sein müssen. Der Lehrer wird über Erbpathologie nur soweit unterrichtet werden müssen, um die Grenzen zu kennen, wo die Heranziehung der erbpathologischen Beratung durch den Schularzt nötig erscheint. Auf dem Gebiete der Vererbungslehre der nor-

[1] Allers, Das Werden der sittlichen Person. 1929.

Elternfragebogen aus Nürnberg.

Das Frageblatt ist nach vollständiger Ausfüllung auf die erste Seite des Gesundheitsscheines aufzukleben.

Gesundheits-Frageblatt für neu eintretende Schüler.

Die Fragen müssen sorgfältigst beantwortet werden, da nur dann auf gesundheitliche Mängel des Kindes in der Schule Rücksicht genommen werden kann.
Bei den Antworten ist Nichtzutreffendes durchzustreichen.

Lebt der Vater des Kindes? Ja. / Nein. Wenn gestorben, an was? _____

Lebt die Mutter des Kindes? Ja. / Nein. Wenn gestorben, an was? _____

Krankheiten der Eltern: Tuberkulose, Nervenleiden, Geisteskrankheit.
Krankheiten der Geschwister: Tuberkulose, Nervenleiden, Geisteskrankheit.
Wann bekam das Kind die ersten Zähne? Mit _____ Jahren.
Wann lernte das Kind laufen? ..... Mit _____ Jahren.
Wann lernte das Kind sprechen? ..... Mit _____ Jahren.
Krankheiten des Kindes: Masern, Scharlach, Diphtherie, Keuchhusten.
Welche andere schwere Krankheiten noch? _____

Appetit: gut. / schlecht. Stuhl: regelmäßig. / unregelmäßig. Katarrhe: oft. / selten. Schlaf: ruhig. / unruhig.

Schnarcht es? Ja. / Nein. Wie ist der Mund beim Atmen? Offen. / Geschlossen.

Gehör: gut. / schlecht. Ohrenlaufen: ja. / nein. Wie sieht es? Gut. / Schlecht.

Macht sich das Kind noch naß? Ja. / Nein. Wenn ja, in der Nacht, / auch am Tag.

Ist das Kind nervös? Ja. / Nein. Wenn ja, worin zeigt sich die Nervosität? _____

Hat das Kind besondere Angewohnheiten und welche? _____

Wann kommt das Kind zu Bett? Um _____ Uhr. Es steht auf um _____ Uhr.
Unter wessen Aufsicht steht das Kind zu Hause? Eltern, Großeltern, Pflegeeltern, Geschwister, Verwandte, Fremde, ohne Aufsicht.
Sonstiges: _____

Nürnberg, den _____ Name: _____

malen Merkmale der geistigen Konstitution muß der Lehrer der Zukunft aber soweit geschult sein, um durch richtige Fragestellungen bei mündlichen Verhandlungen mit den Eltern die schriftliche Beantwortung von Vorfragen ergänzen zu können. Es ist aber dabei eine allgemein psychologische Schulung bei der Elternbeurteilung für den Lehrer ebenso wichtig wie bei der Beurteilung ihres Kindes, ja man kann die Behauptung aufstellen, daß sie geradezu die unbedingte Voraussetzung zur Gewinnung eines Bildes über die erbbiologische Familienstruktur bildet. Eine gewisse Erfahrung und Übung in der Technik und Verwertung von Erhebungen bei mündlichen Verhandlungen zwischen Lehrern und Eltern würde sich für den angehenden Lehrer am besten nach der Seminarausbildung in praktischen Kursen gewinnen lassen. Es ergeben sich bei einer durch einen medizinisch-psychologisch ausgebildeten Schularzt erteilten Anleitung ganz von selbst die

Grenzlinien, welche Fälle zur genaueren Prüfung dem Arzt überwiesen werden müssen. So wird auch — angesichts der Notwendigkeit erbbiologischer Vorerhebungen durch den Lehrer — der Gesichtspunkt berücksichtigt werden müssen, unerwünschte Nebenwirkungen zu verhüten, die durch ungeschickte Fragen Unerfahrener hervorgerufen werden könnten. Auch wird in Kursen über familienkundliche Erhebungstechnik zu erörtern sein, wie weit sich die Erkundigungen des Lehrers auch auf entferntere Verwandtschaftsgrade zu erstrecken haben. Vom praktischen Standpunkt erscheint der Hinweis von besonderer Bedeutung, daß auf psychischem Gebiet zwar im Prinzip die gleichen Gesetzmäßigkeiten bestehen wie bei der Vererbung körperlicher Merkmale, daß sie aber meist nicht dem Mechanismus des direkten Erbgangs folgen. Aus diesem Grunde ist eine Erweiterung der Erhebung nicht nur auf die direkte Aszendenz, sondern auch auf die Seitenlinien der Verwandtschaft notwendig. Dagegen ist ein Zurückgehen über die elterliche und großelterliche Generationsreihe hinaus vom Standpunkt der erbbiologischen Familienkunde nicht erforderlich. Wichtig ist, daß nicht nur Nachforschungen über ausgesprochene Erkrankungen in der Familie gepflogen werden, sondern daß sich die Erhebungen auch auf normale Begabungsrichtungen, Charakter und Temperament der Mitglieder einer Familie, mindestens der Geschwister der Eltern und deren Kinder erstrecken. Nur auf diese Weise kann der in einer Familie fließende geistige Erbstrom erkannt werden. Es kann nicht eindringlich genug darauf hingewiesen werden, daß bestimmte psychologische Familieneigentümlichkeiten um so klarer und überzeugender zutage treten, je mehr man sich bemüht, außer von den Eltern auch von den Geschwistern, ebenso von den Vettern und Basen Aufschlüsse über schulische und außerschulische Begabung, berufliche Bewährung, soziales Verhalten usw. zu bekommen. Die Ausdehnung der Erhebungen auf die Seitenlinie der Familie spielt eine besondere Rolle hinsichtlich der Frage der Auslese von Schülern für Normal- bzw. Hilfsschule und bei der Unterscheidung von erblichen, angeborenen bzw. erworbenen psychischen Defekten. Es braucht nicht erwähnt zu werden, daß das Resultat erbbiologischer Familienerhebungen auch bei dem Übertritt von der Volksschule in die höheren Lehranstalten von größter Wichtigkeit ist. Dieser Entscheid darf in Zukunft weder dem Wunsch der Eltern, noch dem Urteil des Lehrers, noch der sozialen Stellung der Familie allein überlassen bleiben. Nach dieser Hinsicht sind durch Dr. Mann schon vor längerer Zeit dem Ministerium beachtenswerte Vorschläge unterbreitet worden, die heutzutage angesichts der Überfüllung der akademischen Berufe von großer bevölkerungspolitischer Bedeutung sind.

Auf die Beziehungen letztgenannter Art näher einzugehen, liegt nicht in der Absicht dieses Aufsatzes. Er setzt sich vielmehr zum Ziele, die Beziehungen für die Gestaltung der Gesundheitsvorsorge und das Zusammenwirken von Lehrer und Schularzt nach erfolgter Schulauslese zu beleuchten. Nur auf der Grundlage einer schon bei Schuleintritt gewonnenen Kenntnis der erbbiologisch bedingten Wesenszüge läßt sich eine psychische Hygiene des Kindes- und Jugendalters aufbauen.

Erst nach einer erbbiologischen Vorarbeit kann an eine typologische Differenzierung des Erscheinungsbildes der Schüler herangegangen werden. Es ist bekannt, daß die pädagogische Psychologie über eine Reihe von Methoden zur Prüfung der Intelligenz, der Aufmerksamkeit, der Konzentrationsfähigkeit usw. verfügt.

Die Forderung, daß die Lehrerschaft aller Schulkategorien in diesen neuzeitlichen Methoden der pädagogischen Psychologie soweit ausgebildet sein muß, um sie gegebenenfalls entweder selbst zur Ergänzung der gewöhnlichen empirischen Schulbenotung heranzuziehen oder wenigstens diejenigen Fälle auszusuchen, welche der Vornahme einer genauern Erziehungsberatung durcht exakte Methoden für die Überweisung an pädagogisch-psychologische Institute geeignet erscheinen, würde vom Standpunkt der psychischen Hygiene eine Verbesserung bedeuten. Denn es kann nicht bestritten werden, daß der reinen Beurteilung nach Schulleisutng Fehlerquellen anhaften können, wenn sie nicht mit den Hilfsmitteln der Psychologie kombiniert werden. Mit Recht fordert daher Mann eine verbesserte Ausbildung der Lehrerschaft bezüglich der Abgrenzung der angeborenen Begabung von erworbenem Wissen. Auch vom schulärztlichen Standpunkt ist der Vorschlag des Einbaus bewährter Methoden der Psychologie in den Unterrichtsbetrieb beachtenswert. Das Wesentliche der Mannschen Vorschläge geht dahin, den bisher bekannten Verfahren zur Differenzierung der geistigen Anlagen den Charakter einer „Prüfung" zu nehmen und sie statt dessen mehr im Sinne der „Anlernung" zu verwerten, eine gleiche Entwicklung, welche die psychotechnischen Eignungsprüfungen der Industrie genommen haben. Nach den Erfahrungen von Dr. Mann ist ein derartiger Einbau experimentell-psychologischer Beobachtung zur Prüfung der Intelligenzrichtung, des Gedächtnistypus und namentlich auch der Art des Vorstellungslebens schon in den Volksschulbetrieb durchaus möglich. Die neuen den Gebrüdern Jaensch zu verdankenden Erkenntnisse über die allmähliche Entwicklung des Vorstellungslebens aus einer kindlichen Einheitsphase, die sich erst gegen die beginnende Reifungszeit zu differenziert, sprechen für die Verwertbarkeit der Prüfung auf Eidetik für die Wahl der praepuberalen Unterrichtsmethodik, die sich den verschiedenen Typen des Vorstellungslebens anzupassen hat. Die Differenzierung der Eidetikertypen in diesem Altersabschnitt würde auch für die schulärztliche Betreuung eine wichtige Ergänzung bilden, weil mit diesen psychologischen Eigentümlichkeiten gleichzeitig bestimmte physiologische Merkmale gekoppelt sind, so daß dadurch ein gewisses prognostisches Urteil des Schularztes in bezug auf die voraussichtliche Ansprechbarkeit auf körperliche und nervöse Reize, auf medikamentöse Einflüsse und auf bestimmte Dispositionen für körperliche und auch geistige Erkrankungen erleichtert werden kann. Im einzelnen Fall müßten z. B. bei den Eidetikuntersuchungen die Ergebnisse der physiologischen und psychologischen Untersuchung miteinander in Vergleich gebracht werden. Ganz besonders wichtig wäre vom schulärztlichen Standpunkt der Einbau derartiger psychologischer Methoden in den Unterrichtsbetrieb der höheren Lehranstalten. Wenn — wie dies von pädagogisch-psychologischer Seite aus geschehen ist — die Reifung als die Periode „der geistigen Ichfindung" bezeichnet worden ist, so erscheint es konsequenterweise als die wesentlichste Aufgabe des Erziehers, in diesem Altersabschnitt diese Ichfindung durch eine zielbewußte Führung zu erleichtern. Vielleicht ist es als ein Hauptmangel der bisherigen Unterrichtsmethodik in den höheren Lehranstalten zu bezeichnen, daß man zu großen Wert auf das Maß des nach dem Lehrprogramm zu erwerbenden Schulwissens gelegt und zu wenig sich damit beschäftigt hat, den Jugendlichen zu zeigen, wie dieses Maß an Wissen, je nach der Art des geistigen Vorstellungs- und Gedächtnistypus, erreicht werden kann. Die Technik des geistigen Aufnehmens, die Verwertung des

Gelesenen,[1] die systematische Übung der logischen Funktionen,[2] darf nicht der Autodidaktik des Schülers überlassen bleiben. Nach der Meinung des Referenten bildet das pilzartige Auftauchen von laien-psychologischen „Systemen" zur Steigerung der geistigen Leistungsfähigkeit einen schlagartigen Beweis dafür, daß die Anlernmethoden der höheren Lehranstalten ungenügend waren. Würde schon im Unterrichtsbetrieb der Schulen des Reifungsalters mehr Wert auf die Technik des geistigen Wissenserwerbes gelegt worden sein, so würden „Systeme" „wie erziele ich Erfolg" usw. keine so zahlreiche Anhängerschaft gefunden haben.

Man hat — vom schulärztlichen Standpunkt — den Eindruck, als ob die Jugendlichen der höheren Lehranstalten in bezug auf die Erziehung zum richtigen Selbsteinschätzungsvermögen der persönlichen Fähigkeiten und Leistungskraft gegenüber den Jugendlichen in Berufsschulen sich in einem gewissen Rückstand befänden. Das Arbeitsobjekt, das selbstgefertigte Werkstück spricht für die Eigenerkenntnis des Schülers und die Abschätzung seiner voraussichtlichen beruflichen Brauchbarkeit eine beredtere Sprache als der Nachweis bestandener Prüfungen in klassischen Sprachen und theoretischen Fächern. Die höheren Lehranstalten sind für die Erleichterung der Selbstbeurteilung, welche die notwendige Voraussetzung für den natürlichen Berufswunsch bilden muß, nicht so geeignet als die dem Prinzip der Lebenswahrheit näher stehenden Berufsschulen. Gerade in höheren Lehranstalten erscheint daher ein Einbau einfacher psychologischer Methoden im Sinne Dr. Manns besonders notwendig. Daß eine Ergänzung auch nach der psychotechnischen Seite nützlich sein könnte, sei nur nebenbei erwähnt. Denn es würde auch für manchen Schüler humanistischer Lehranstalten eine Erleichterung für die Entscheidung, ob er sich einem naturwissenschaftlichen oder technischen Beruf widmen soll, bedeuten können, wenn er nicht bloß durch unbestimmte z. T. sehr vage Vorstellungen, die er sich von diesen Berufen gebildet hat, geleitet würde, sondern auch durch das objektive Ergebnis der Prüfung auf seine manuelle und technische Fähigkeit.

Der Kernpunkt einer in den Unterrichtsbetrieb aufgenommenen Differenzierung der psychologischen Schülertypen liegt aber vielleicht gar nicht so sehr in der dadurch ermöglichten Verbesserung der Schulleistungen und der Erleichterung des Erwachens eines bestimmten Berufswunsches als vielmehr in der gleichzeitigen Ermöglichung einer psychischen Hygiene. Von jeher hat die Frage der „Ermüdung" eine wichtige Rolle in der Schulhygiene gespielt. Von der richtigen Voraussetzung ausgehend, daß die Ausschaltung einer geistigen „Übermüdung" für eine normale geistige Entwicklung von gleicher Notwendigkeit sein muß wie die Ausschaltung körperlicher Überanstrengung für ein harmonisches Parallelgehen äußeren Körperwachstums mit der inneren Organentwicklung, hat man eine Reihe von psychologischen Methoden der Ermüdungsmessung ausgearbeitet, die aber für die Anwendung im praktischen Schulbetrieb zu kompliziert und zeitraubend sind und über einen rein theoretischen Laboratoriumswert nicht hinaus gedeihen konnten. Man wird solche umständliche Methoden der Ermüdungsmessung im praktischen Schulbetrieb dann als entbehrlich bezeichnen können, wenn vorher der Konstitutionstypus durch den Schularzt bestimmt worden ist.

[1] Fr. Kuntze, Die Technik der geistigen Arbeit. Heidelberg, Verlag Winter. 1922.
[2] Dimnet, Kunst des Denkens. Freiburg, Herder. 1932.

Zum Konstitutionstypus gehört eine spezifische Leistungsfähigkeit und damit auch eine spezifische Ermüdbarkeit. Da dies sowohl für die geistige wie körperliche Leistungskraft gilt, so geht daraus hervor, welche Bedeutung die Durchführung einer typologischen Differenzierung für die Bemessung der körperlichen und geistigen Anforderungen in der Schulzeit besitzt, ja daß sie geradezu die Grundlage gegen die Gefahren der Übermüdung bilden muß, die wiederum eine wesentliche Voraussetzung einer psychischen Hygiene bedeutet.

Damit kommen wir zu der für die heutige Pädagogik grundlegenden Frage der Verwertung der neueren Konstitutionsforschung über die Zusammenhänge zwischen Leib und Seele. Kretschmer und die Gebrüder Jaensch sind bekanntlich auf diesem Gebiet bahnbrechend vorausgegangen. Man wird annehmen können, daß diese Erkenntnisse von der pädagogischen Psychologie nicht ungenützt bleiben werden. Alle Versuche psychologischer Typologie müssen begleitet sein von einer gleichzeitigen körperlich-konstitutionellen Differenzierung. Es gilt dies nicht nur für die ausgesprochen krankhaften, einer Sondererziehung zuzuführenden Fälle, wo Heilpädagoge und Arzt von jeher in enger Gemeinschaft gestanden haben. Es wird vielmehr zu erwarten sein, daß die heutige Konstitutionsbiologie, die nach jahrelanger schulärztlicher Vorbereitungsarbeit nunmehr auch als Grundlage für die staatsmedizinische Ausbildung der späteren Schulamtsbewerber anerkannt worden ist, das Band für die spätere Zusammenarbeit zwischen Schularzt und Lehrer auch in den Normalschulen enger schließen wird. Ebenso wie die Klinische Methodik die Grundlage für die rein gesundheitsfürsorgerischen Aufgaben des Schularztes bilden muß, so bedeutet die heutige Konstitutionsbiologie die Grundlage für die Gesundheitsvorsorge und damit auch für die Zusammenarbeit zwischen Schularzt und Lehrer. Es gilt dies für die Überwachung der körperlichen Erziehung ebenso sehr wie für die Ergänzung der geistigen Erziehungs- und Unterrichtsmethoden. Für die Erwerbung richtiger Grundvorstellungen innerhalb der Kreise der Schulmänner gehört vor allem die Abkehr von der bisherigen Vorstellung des Wesens der Konstitution als eines stabilen Zusammenhangs zwischen körperlichen und geistigen Merkmalen zu einer entwicklungsbiologischen Auffassung, die dem Werden der Konstitution und der Reaktionsweise auf die leibseelische Reizgestaltung in und außer der Schule Bedeutung beimißt. Die moderne Typenforschung hat uns auch darüber aufgeklärt, daß je nach dem Überwiegen des einen oder des anderen Anteils innerhalb der Regulationsstätten des Wachstums bestimmte Entwicklungstypen differenziert werden können. Man ist heutzutage durch die „Analyse der individuellen Blutdrüsenformel“ in der Lage, im Wachstumsalter bestimmte endocrine Entwicklungstypen aufzustellen. Sie gestatten auch in dem außerordentlich großem Streuungsbereich entwicklungsbiologischer Variationen normale von den subnormalen, an der Grenze des eigentlichen Krankhaften stehenden Zustandsbildern des Entwicklungsalters abzugrenzen. Pendes Aufstellung subendocrinopathologischer Konstitutionstypen des jugendlichen Alters hat für die schulärztliche Typologie eine ebenso große Bedeutung gewonnen wie die von Kretschmer durch Untersuchungen an Erwachsenen aufgedeckten Beziehungen zwischen Körperbau und normalem bzw. krankhaftem Seelenleben.

Angesichts der engen Beziehungen zwischen körperlicher und geistiger Entwicklung, die durch die Verbindungsfäden des neurovegetativen und endocrinen

Systems gegeben sind, wird man den Grundsatz aufzustellen berechtigt sein, daß bei wichtigen pädagogischen Entscheidungen kein psychologisches Urteil ohne gleichzeitige Mitverwertung des entwicklungsbiologischen Urteils des Schularztes abgegeben werden sollte. Auf die konstitutionsdiagnostische Methodik des Schularztes kann hier natürlich im einzelnen nicht eingegangen werden. Es sei darauf hingewiesen, daß die Nutzbarmachung jener Methoden der wissenschaftlichen Konstitutionsforschung, welche sich für die schulärztliche Praxis empfehlen, heuer den Gegenstand der Verhandlung der zweiten Tagung für Gesundheitsführung gebildet hat.[1]

In den meisten Fällen wird es auf Grund der von den Schulärzten erfolgenden laufenden Eintragungen im Gesundheitsbogen möglich sein, eine für die Zwecke der Schule genügende Auskunft über die körperliche und geistige Bewertung eines Schülers geben zu können.

Es gibt aber auch eine Reihe von Fällen, wo für ein abschließendes konstitutionsbiologisches Urteil entweder nach der körperlichen oder nach der geistigen Seite genauere konstitutionsbiologische Untersuchungsmethoden notwendig sind, die nicht bei den schulärztlichen Reihenuntersuchungen, sondern nur in Form von Einzeluntersuchungen durchführbar sind. Es sei z. B. darauf hingewiesen, daß es für die körperliche Beurteilung z. B. für die Prüfung der Leistungsfähigkeit des Herzens, des Kreislaufs, der Atmung usw. eine Reihe von neueren Verfahren gibt, welche eine Einteilung in „Leistungsklassen" ermöglichen. Für die individualisierende Gestaltung des Turnunterrichts und der heutigen Ertüchtigungsmaßnahmen außerhalb des Rahmens der Schule kann es z. B. notwendig sein, sich nicht damit zu begnügen, daß kein eigentlicher Krankheitsbefund vorliegt, sondern auch über den zulässigen Grad der körperlichen Beanspruchungsfähigkeit der gesunden Schüler nähere Angaben zu machen.

In ähnlicher Weise kommen auch bestimmte Funktionsprüfungen in Betracht für die Beurteilung der Berufseignung beim Übertritt von der Volksschule in die Berufsschule und zur Kontrolle der Berufseignung während der Lehrlingsausbildung.

Ganz besonders ist aber — gerade für pädagogische Maßnahmen — eine genauere Prüfung des funktionellen Verhaltens solcher Schüler notwendig, bei welchen Verdacht besteht, daß der normale Parallelismus zwischen körperlicher und geistiger Entwicklung unterbrochen ist. Jaensch hat bekanntlich für diese jugendkundlich besonders wichtigen Fälle den Ausdruck „Desintegration" geprägt.

Praktisch ist der Hinweis vielleicht von größter Bedeutung, daß sich der heutige Erzieher durch ein scheinbar günstiges äußeres körperliches Erscheinungsbild nicht täuschen lassen darf. Gerade bei den Fällen von körperlicher Frühentwicklung ist eine psychische Labilität nicht selten. Sie kann sehr häufig im Zusammenhang stehen mit endocrinen Unregelmäßigkeiten oder erhöhter Reizbarkeit des vegetativen oder auch des peripheren Nervensystems. Die Ursache kann doppelter Art sein, entweder auf Erziehungsfehlern bei der Bemessung und Verteilung körperlicher und psychischer Entwicklungsreize, oder aber auch auf angeborener

[1] Das vom Verfasser dieses Aufsatzes erstellte Referat über „Konstitutionsbiologie und Schularzt" ist in dem ausführlichen Kongreßbericht erschienen. Zeitschrift für Gesundheitsverwaltung und Gesundheitsfürsorge. 5. Jg. 1934. H. 22/23. Verlag Springer, Berlin.

Anlage beruhen. In der heutigen Zeit, wo das „Führerprinzip" schon in der Schule eine große Bedeutung besitzt, erscheint es als eine der allerwichtigsten pädagogischen Aufgaben, echte Führernaturen von „Schein"führernaturen unterscheiden zu können. Die Fernhaltung von Psycholabilen und Psychopathien von Führeraufgaben und die Freihaltung solcher Fälle von allen Führerberufen im späteren Leben muß als eine der ersten Voraussetzungen für eine psychische Hygiene des Volkes betrachtet werden. Hierzu ist aber oftmals eine eingehendere konstitutionsbiologische Untersuchung notwendig. Es würde aber nicht dem Geist der Ganzheitsauffassung der menschlichen Persönlichkeit entsprechen, wenn körperliche und geistige Untersuchungen in solchen Fällen getrennt von einander erfolgen würden. Man würde gegen ein solches Verfahren mit Recht den Vorwurf eines mißverstandenen Spezialistentums aus der „Zeit von Gestern" erheben können. Es empfiehlt sich daher, bei allen wichtigen Entscheidungen über besondere Erziehungsmaßnahmen eine genauere somatologische Funktionsprüfung mit bestimmten psychologischen Untersuchungsverfahren vereinen zu können. Als die geeignesten Stätten, wo solche Untersuchungen vorgenommen werden könnten, wären jene Institute zu betrachten, die in größeren Städten für die pädagogisch-psychologische Erziehungsberatung schon aus früher Zeit bestehen.

Seitens des Kuratoriums des pädagogisch-psychologischen Instituts des Münchener Lehrervereins besteht die Absicht, eine mit entsprechenden neuzeitlichen Hilfsmitteln versehene konstitutionsbiologische Abteilung der psychologischen Abteilung des Instituts anzugliedern. In allen Fällen, wo es sich darum handelt, zu einer Gesamtbeurteilung der Persönlichkeit in körperlicher und psychologischer Beziehung zu gelangen, kann es von größtem Nutzen sein, wenn die dafür in Betracht kommenden Untersuchungen gleichzeitig in unmittelbarer Zusammenarbeit zwischen experimentell psychologisch geschulten Pädagogen und dem konstitutionsbiologisch geschulten Arzt vorgenommen werden. Es werden sich auf diesem Wege eine Reihe von noch nicht völlig geklärten jugendkundlichen Fragen über die Zusammenhänge der leibseelischen Entwicklung lösen lassen. Es werden sich auf Grund der in solchen Instituten durch gemeinsame experimentell-psychologisch und physiologisch-funktionelle Prüfungen gewonnene Erfahrungen praktische Gesichtspunkte für die neuzeitliche Gestaltung der Erziehung gewinnen lassen, welche auch im Schulbereich anderer Gegenden des Landes für eine verbesserte Zusammenarbeit zwischen Schularzt und Lehrer verwendet werden können.

Eine auf diesem Wege gewonnene Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Lehrer und Schularzt der Zukunft auf einer gemeinsamen konstitutionsbiologischen Grundlage wird als eine der wichtigsten Voraussetzungen betrachtet werden müssen für die Anbahnung einer psychischen Hygiene, welche — wie wir eingangs hervorgehoben haben — für die Fernhaltung von Entartungserscheinungen und zur Rassenpflege des deutschen Volkes die gleiche Bedeutung gewinnen wird wie die hochentwickelte körperliche Hygiene, welcher die Verminderung einer großen Reihe von Schädigungen der körperlichen Volksgesundheit zu verdanken war.

Zusammenfassung.

Um ein anschauliches Bild über das Prinzip einer Synthese zwischen Psychologie und Konstitutionsbiologie zu entwerfen, sei ein zusammen mit Dr. Mann entworfenes Übersichtsschema beigefügt. Die Methoden der somatologi-

schen Beurteilung Tafel I (2 A links) bilden die Grundlage für die körperliche Beurteilung durch den Schularzt, die Methoden der psychologischen Beurteilung die entsprechende Ergänzung durch den pädagogisch-psychologisch ausgebildeten Lehrer. (Tafel I. 2 A rechts.) Die Heranziehung der einen oder anderen ergänzenden Methode der konstitutionsbiologischen Partialdiagnostik (Tafel I 2 B) ist von dem konstitutionshygienischen Ermessen des Schularztes abhängig zu machen. Ebenso ist auch die Verwertung eines zusammenfassenden somatologisch-psychologischen Schlußurteils für die Schul- und Berufsauslese (Tafel I. 3) eine nur durch Gemeinschaftsarbeit zwischen Schularzt und Lehrer zu lösende Aufgabe und letzten Endes die Voraussetzung für die Verbesserung der körperlichen und psychischen Hygiene im Dienste der Rassenpflege des deutschen Volkes. (Tafel II.)

Tafel III soll eine Übersicht geben über die für eine konstitutionsbiologische Schülerbeurteilung in Betracht kommende Apparatur. Es wird aus wirtschaftlichen und allgemein organisatorischen Gründen unmöglich sein, jeden Schularzt mit dem gesamten Rüstzeug der modernen wissenschaftlichen konstitutionsbiologischen Diagnostik auszustatten. Wohl wird es aber zur Erweiterung der bisherigen rein pädagogisch-psychologischen Aufgaben jugendkundlicher Institute notwendig sein, solche Zentralstätten auch mit bewährten Apparaten zur somatologisch-physiologischen Beurteilung der Konstitution zu versehen.

Tafel I.

Methoden der Konstitutionsbiologie.

1. Erbbiologische Beurteilung.

Schulärztliche Verwertung familienkundlicher Erhebungen durch Lehrer und Schulpfleger; Fragetechnik bei Besprechungen mit Eltern und Verwandten. Registrierung des Personalstandes und der Krankheits(Todes-)ursachen in der Familie.

2. Unmittelbare Beurteilung des Jugendlichen.

Somatologisch	Psychologisch
A. Allgemeindiagnostik.	
Methoden der Wachstumskontrolle, der Beurteilung des Entwicklungs- und Ernährungszustandes. Körperbaubestimmung (Typologie).	Methoden der Beurteilung des allgemeinen Intelligenzniveaus (Noten, Beobachtung durch den Lehrer, Untersuchungen des Psychologen).
Allgemeingebarung (Motorik, Gang, Mimik, Schrift und Sprache).	
B. Partialdiagnostik.	
Beurteilung des Skeletts, der Haut (Hautfunktionsprüfungen), des Muskelsystems, des Atmungs- und Kreislaufsystems (Spirometrie, Blutdruckbestimmung, Röntgenbefunde).	
Untersuchung des neurovegetativen Nervensystems und des endocrinen Systems (Hautschrift, Labilität von Puls und Blutdruck).	Prüfung der verschiedenen Arten des Gedächtnisses, des Vorstellungstypus (Eidetik!), des Denktypus.
	Untersuchung auf komplexe Spezialbegabungen — Psychotechnik.

Untersuchung des zentralen Nervensystems, sowie der Sinnesorgane und des peripheren Systems mit den physiologischen und psychologischen Methoden (Ermüdungsmessungen, Aufmerksamkeitsumfang, psychomotorische Reaktionsgeschwindigkeit).

3. Konstitutionelles Schlußurteil.

Über die Gesamtpersönlichkeit des Schülers im Hinblick auf besondere Überwachungsnotwendigkeit aus erbbiologischen, konstitutionshygienischen oder pädagogischen Gründen.

Tafel II.

Konstitutionelle Auslese im Dienste des Leistungsprinzips und der Rassenpflege.

Volksschulalter (6—14 Jahr)	Jugendlichenalter (14—19 Jahr)	Adoleszenz (19—25 Jahr)	Heiratsalter
Unmittelbare Tätigkeit des Schularztes		Verwertung schulärztlicher Befunde	
Eingehende Untersuchung der Schulneulinge als Grundlage für den Schülerbogen.	Fortlaufende Überwachung der Eignung für die gewählten Berufe bzw. Studien-Bewährungskontrollen	Auslese für höhere Fachschulen und Hochschulen.	Eheberatung
			Gewährung von Ehestandsbeihilfen
Auslese für Normal-, Hilfs-, Begabten- und höhere Schulen. Berufsberatung für die austretenden Volksschüler.	Ev. Überweisung an Berufshilfsschulen oder andere der Konstitution besser entsprechende Schularten.	Endgültige Berufsentscheidung. Auslese zur bedingten Berufsbrauchbarmachung Anormaler.	Bedingte Fortpflanzungstauglichkeit bezw. Unfruchtbarmachung.
		Tauglichkeit für SA, SS, Arbeitsdienst. Landhilfe.	

Fürsorgerische Überwachung angeborener und erworbener körperlicher uud geistiger Konstitutionsanomalien.

Tafel III.

Apparatur des Schularztes und Psychologen.

Körpermessung: a) für rassenkundliche Zwecke:
Anthropometer, Photographie nach Methode Martin oder Pende, Mischphotographie nach Krusius für Gesichtsaufnahmen. Apparatur der Zeißwerke und der Kamerafabrik Stegemann.
b) für konstitutionskundliche Zwecke:
Körpergewichtswaage, Meßlatte, Meßstuhl, Umrißzeichenapparat für Statur, Gesicht, Schädel, Hand.

Skelett: Langescher Zeichenapparat für Skoliosen. ev. Kyrtometer für Brustkorbumrisse.

Haut: Elastometer nach Schade. Dermographometer nach Nothaas.

Muskelsystem: Dynamometer und Pneumotonometer.

Kreislaufsystem: Blutdruckmessapparat (registrierend nach v. Recklinghausen). Kapillarmikroskop von Zeiß (Leitz) für endocrine Störungen, besonders bei Hilfsschülerbegutachtung.

Nervensystem: Pantostat zur Prüfung der elektrischen Erregbarkeit. Handprüfer (Tremometer), je ein Reaktionsapparat für einfache und komplexe Reaktionen.

Sinnesorgane: Auge: Sehschärfetafeln, Perimeter, Tiefensehapparat, Stillingsche Farbtafeln oder Wollknäuel. Prüfmaterial für Eidetik. Ohr: Galtonpfeife, Tonometer (Tonunterscheidung) Haut: Aesthesiometer, Sandpapierprobe. Geschmacksproben z. B. für Drogisten, ebenso Riechproben.

Testserien: für Schulneulinge, für Anwärter der höheren Schulen, für austretende Volksschüler (Berufsberatung).

* *

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Untersuchung des intellektuellen Niveaus der arischen und jüdischen Schüler in den polnischen Gymnasien.

Unser Thema wurde schon mehrmals auch auf den Spalten dieser Zeitschrift berührt. Da ich mich jedoch auf ein Material stütze, das im Vergleich mit den bisherigen Forschungen bedeutend reichhaltiger ist, und die Ergebnisse meiner Studien über die letzteren in gewissem Maße hinausgehen, möchte ich in Kürze im folgenden über meine Wahrnehmungen berichten.

Meine grundsätzlichen Forschungen stützen sich auf experimentelle Untersuchungen, die ich mit 279 Klassen in 149 polnischen Gymnasien in 98 Örtlichkeiten der Republik Polen durchgeführt habe, wobei ich mich des modifizierten Systems Rossolimos bediente. Die Mehrheit der Untersuchungen betrifft die obersten Klassen; in einer gewissen Anzahl von Anstalten habe ich auch die unteren Klassen geprüft. In manchen Schulen wurden im Laufe einer Reihe von Jahren einige, manchmal auch alle Klassen, einer eingehenden Prüfung unterzogen. Die Untersuchungen umfaßten also insgesamt 6978 Schüler, darunter 5563 Polen und 1240 Juden; den Rest bilden Deutsche, Litauer, Russen, Ruthenen (Ukrainer), Tataren, Tschechen und Weißrussen. Außerdem wurden Gymnasien in den Woiwodschaften Pomerellen und Poznań (Posen) berücksichtigt, in denen auf 1819 Polen nur drei Juden zu verzeichnen waren, sowie ein deutsches, litauisches, russisches, weißrussisches, mehrere jüdische und ruthenische (ukrainische) Gymnasien mit insgesamt 209 Schülern, und dabei noch mehrere Kontrollnachforschungen. Ich stütze mich also auf die Untersuchung von zusammen 179 Anstalten, 426 Klassen, mit 10211 Schülern.

Da die Ziffertafeln viel Raum einnehmen, verweise ich Interessierte auf meine diesbezügliche, in polnischer Sprache veröffentlichte Arbeit.[1] Hier beschränke ich mich nur auf die Angabe der Gesamtergebnisse, die ich mit einigen Zahlen illustrieren will.

Die Größe der Stadt, in der sich die Schule befindet, übt in erster Linie Einfluß auf das allgemeine geistige Niveau. Die größere Einwohnerzahl steht in engem Zusammenhang mit dem höheren geistigen Stand der Schuljugend. Zweifellos hängt das mit den kulturellen Anstalten und Einrichtungen größerer Städte, sowie mit der schneller fortschreitenden Reife der Jugend in dieser Umwelt zusammen. So beträgt z. B. in der Woiwodschaft Poznań der Korrelationskoeffizient des intellektuellen Profils und der Stadtgröße $r = 0{,}934$.

Eingehendere Forschungen zeigen jedoch, daß nur die autochtone arische Bevölkerung einen solchen Einfluß ausübt, die jüdische dagegen nicht nur nicht günstig wirkt, sondern das Profil sogar oft herabsetzt. Die Korrelationskoeffizienten des Profils mit der Zahl der christlichen, also in diesem Falle der arischen Bevölkerung, stellen sich in der Regel höher dar, als mit der Gesamtzahl der Einwohner, wenn die Örtlichkeit stärker verjudet ist. So steigt z. B. dieser Koeffizient in dem ehemaligen Galizien von $r = 0{,}712$ auf $r = 0{,}936$, während der Koeffizient mit der Anzahl der Juden in den betreffenden Ortschaften sich als negativ erwies und $r = -0{,}216$ betrug.

[1] Poziom intelektualny mtodzieży polskiej i żydowskiej wna szych gimnazjach. („Psychometrja"-Poznań 1935.)

Bei Erwägung weiterer Einzelheiten zeigt es sich, daß das allgemeine intellektuelle Profil der arischen, insbesondere der polnischen Jugend in den obersten Klassen durchschnittlich ein besseres ist als dasjenige der Juden, die in derselben Klasse und in demselben Alter stehen. Ein umgekehrtes Verhältnis ist sehr selten und macht sich in der Regel dort bemerkbar, wo der Prozentsatz der Juden in der Klasse bedeutender ist. Ganz besonders werden die Juden von den Polen auf dem Gebiet der Beobachtungsgabe, Merkfähigkeit und Phantasie übertroffen; am wenigsten macht sich ein Unterschied in bezug auf das Wortgedächtnis geltend, wo sogar oft ein umgekehrtes Verhältnis vorkommt. Ähnlich steht es mit anderen slawischen Nationalitäten. Was dagegen die Deutschen anbelangt, so übertreffen sie — wenigstens auf Grund meiner allerdings nicht zahlreichen Untersuchungen — das Judentum vor allem an der Schärfe der Auffassungsfähigkeit (Vernunft), wobei auch ihr Beobachtungssinn sich vorteilhaft ausnimmt.

Diese frappant geringere Merkfähigkeit der Juden versucht Frl. Dina Wolberg mit dem abweichenden Erziehungs- und Unterrichtssystem in den jüdischen Schulen zu erklären. Diese Erklärung scheint mir jedoch nicht zutreffend zu sein, da mein Untersuchungsmaterial denselben Schulen entstammt, in denen alle Schüler gleichmäßig unterrichtet und geleitet werden. Deshalb betrachte ich diesen Mangel als angeboren, was mit einem bestimmten psycho-physischen Typus in enger Verbindung steht.

In den unteren Klassen sind die Polen minder geweckt, nicht selten werden sie von den Juden übertroffen. In Lemberg (Lwów) tritt die Überlegenheit der Juden deutlich beim Eintritt ins Gymnasium zutage, später wieder auf der Mittelstufe im Pubertätsalter, besonders in der Sphäre der Vernunft.

Das geistige Übergewicht der Arier zeigt sich noch in einem anderen Zusammenhange. Wenn wir nämlich untersuchen, welchem nationalen bzw. konfessionellen[1] Element die geistig höchststehenden, also die begabtesten, und umgekehrt die geistig tiefststehenden Schüler angehören, so stellt sich heraus, daß, während die polnischen Vorzugsschüler die schlechtesten um ein Drittel übertreffen, die jüdischen Vorzugsschüler nicht einmal die Hälfte der in der Entwicklung Zurückgebliebenen erreichen.

Noch auffallender sind die Ergebnisse, wenn statt der relativen Stelle in der Klasse die absoluten Werte des Index berücksichtigt werden. Wenn wir nun die Vorzugsschüler, deren Index des allgemeinen psychischen Profils 80 und mehr beträgt, herausziehen und den Prozentsatz im Verhältnis zur Gesamtjugend der gegebenen Nationalität berechnen, dann sehen wir, daß unter den Polen 6,8 %, unter den Juden nur 2,1 % sind. Bei ähnlicher Zusammenstellung ausnahmsweise befähigter Schüler mit dem Index von 90 aufwärts finden wir solche unter den Polen 0,45 %, unter den Juden 0,11 %. Folglich hätten wir unter den Polen gut dreimal mehr Vorzugsschüler, dagegen ganz hervorragend viermal mehr als unter den Juden.

Aber noch ein anderer Umstand tritt hinzu. Es stellt sich nämlich heraus, daß

[1] Bei uns gibt ein bedeutender Prozentsatz der Juden in amtlichen Ausweisen die polnische Sprache als Muttersprache an und bekennt sich zur polnischen Nationalität, die konfessionelle Statistik ist also richtiger und nicht irreführend.

[2] Zur Differentiellen Ponchologie d. Juden (Jenaer Beitr. zur Jugend- u. Erziehungsponchologie 5, 1927).

eine größere Anzahl Juden in einer Klasse oder sogar in einer Anstalt einen deutlichen Rückgang der Intelligenz bei der arischen Jugend zur Folge hat. Ob wir die Untersuchungen in Parallelabteilungen derselben Schule oder in verschiedenen Anstalten in derselben Örtlichkeit oder in den obersten Klassen derselben Anstalt im Laufe mehrerer aufeinander folgenden Jahren durchführen, — überall bemerken wir ausnahmslos dieselbe Erscheinung, wobei die Korrelationskoeffizienten negativ und verhältnismäßig hoch sind und nicht selten den Wert = — 1 erreichen.

In den unteren Klassen ist, soviel ich mich überzeugen konnte, der Korrelationsindex geringer, im Pubertätsalter sogar positiv. Das stimmt mit den früheren Beobachtungen überein, nämlich daß die Rassenunterschiede mit der physischen Entwicklung an Stärke zunehmen und im kritischen Alter verschiedene vorübergehende Störungen zutage treten.

Andere nationale Minderheiten dagegen, besonders die slawischen, zeigen, soviel ich feststellen konnte, weder grundsätzliche Unterschiede mit der polnischen Jugend, noch übt ihre Anwesenheit irgendwelchen sichtbaren Einfluß aus. Nur die Juden tragen ihr eigenes, eigentümliches Wesen zur Schau.

Dieses umgekehrte Verhältnis zwischen der Anzahl der Juden und der psychischen Höhe der gesamten arischen Jugend ist sehr bedeutend, denn es zeigt sich nicht nur innerhalb der Schule, sondern auch — wenn auch in geringerem Maße — in der ganzen Bevölkerung des Ortes, wo sich die Schule befindet: das intellektuelle Niveau der Schuljugend sinkt in den stärker verjüdeten Städten.

Dieser Gegensatz ist so regelrecht und allgemein, daß man tieferliegende Zusammenhänge und angeborene Anlagen annehmen muß. Den Grund dafür erblicke ich in der abweichenden Psychik der Arier und Juden, die einer anderen Kultur angehören und sich durch andere Ideale, Anschauungen und Normen auszeichnen. Die Unterschiede sind nicht nur quantitativer, sondern auch qualitativer Art. Ich will hier nicht die Bedeutung dieser Kulturen abwägen, will auch nicht entscheiden, welche von beiden besser ist und höher steht, ich behaupte nur, daß sie verschieden sind und sich gegenseitig im Wege stehen und schaden, wenigstens die jüdische der polnischen. Es ist wahrscheinlich, daß die Juden in ihrem gesellschaftlichen Verkehr mit unserer Jugend gewisse angeborene, instinktive Normen der letzteren beeinflussen, bei ihr tiefere Erschütterungen und Entwicklungsverirrungen hervorrufen, mithin negativ und zersetzend wirken. Allerdings ist das nur eine Hypothese; ich habe jedoch keine Tatsache festgestellt, die dem widerspreche, im Gegenteil bestätigen die Wahrnehmungen auf anderen Gebieten, vor allem auf dem Gebiete des sozialen Lebens der Jugend, meine Vermutung.

Meine Untersuchungen stützen sich auf ein Material, das an Reichhaltigkeit die bisherigen Forschungen auf diesem Gebiete weit übertrifft. Ich bin deshalb der Ansicht, daß sie einen nicht unbedeutenden Beitrag zur wissenschaftlichen Erörterung der allgemeinen, das Leben der Schuljugend behandelnden Fragen liefern könnte.. Sie dürften auch eine praktische Bedeutung haben, ich will mich jedoch damit nicht befassen. Eine solche Behandlung würde über den Rahmen dieser ausschließlich theoretischen Arbeit hinausgehen.

Poznań Prof. Dr. Ludwik Jaxa Bykowski

*

Vereinheitlichung der deutschen Schullandheimbewegung.

Der Reichsverband für Deutsche Jugendherbergen und der Reichsbund der deutschen Schullandheime haben sich vereinigt. Nachstehend geben wir den Inhalt des endgültigen Vertrages wieder, der am 17. 11. 34 auf Burg Stahleck bei Bacharach am Rhein von den Vertretern der Reichsjugendführung Abteilung H und des Reichssachgebietes Schullandheim im N. S. Lehrerbund unterzeichnet wurde.

Der Reichsverband für Deutsche Jugendherbergen gestaltet sich aus zur nationalsozialistischen Gesamtorganisation aller Jugendherbergen, Schullandheime und Jugendheime. Aus technischen Gründen behält er seinen Namen bei, wobei der Ausdruck „Jugendherberge" aber in diesem Zusammenhang einen tieferen Sinn erhalten soll. Die deutschen Schullandheime werden als körperschaftliche Mitglieder in den D. J. H. Verband eingegliedert. Soweit sie bestimmten Schulen, Elternvereinen und anderen eigenen Trägern gehören, bleiben sie wirtschaftlich selbständig. Sie müssen sich aber natürlich den Richtlinien des D. J. H. Verbandes fügen, wenn sie sich in Erweiterung ihrer bisherigen Aufgabe gleichzeitig als Jugendherberge zur Verfügung stellen. Es sind auch künftig Neugründungen von eigenständigen Schullandheimen im D. J. H. Verband möglich. Alle geeigneten Jugendherbergen anderseits werden der Schullandheimbewegung mit zur Verfügung gestellt und allmählich in ihrer Einrichtung deren Notwendigkeiten angepaßt. Überhaupt wird sich der D. J. H. Verband mit allen Kräften für die Förderung der Schullandheimarbeit einsetzen, so wie er es auch für die Verallgemeinerung des Schulwanderns getan hat.

Die Schullandheimpädagogik bleibt Angelegenheit der Lehrerschaft und damit des N. S. Lehrerbundes. Der Reichsbund der deutschen Schullandheime ist nunmehr als Kampforganisation überflüssig geworden und löst sich auf. Sein Mitteilungsblatt wird ersetzt durch entsprechenden Raum im Jugendherbergsblatt „Jugend und Heimat" sowie in den Zeitschriften des N. S. Lehrerbundes. Die praktische Zusammenarbeit der Jugendführer und Lehrer wird in folgender Weise geregelt. Das Reichssachgebiet Schullandheim des N.S.L.B. entsendet im Einvernehmen mit der Reichsleitung der Abteilung H der Reichsjugendführung in diese einen Referenten. Entsprechend wird in jedem einzelnen Gau verfahren. Somit ist eine einheitliche Führung der gesamten Schullandheimbewegung nach dem gemeinsamen Willen von Jugendführerschaft und Lehrerschaft unbedingt gesichert. Die Lehrer stellen in ihren Schulgemeinden wiederum die Verbindung mit den Eltern her. Durch den Zusammenschluß der Verbände soll der gesamten Schuljugend noch mehr Raum zum Aufenthalt auf dem Lande zur Verfügung gestellt werden. Zugleich soll in der Öffentlichkeit zum Ausdruck gebracht werden, daß Schule und Hitlerjugend zu gemeinsamer Arbeit bereit sind.

*

Nachrichten.

1. Auf den Lehrstuhl der Psychologie der Universität Halle-Wittenberg ist Dr. med. et phil. Otto Schultze, ordentlicher Professor der philosophischen Fakultät in Königsberg, berufen worden.

2. Gutachten für den Übergang von der Grundschule nach der höheren Schule sind auch in diesem Jahre noch nach den bisherigen gesetzlichen Bestimmungen auf Grund genauer Beobachtung des Lehrers nach den bisherigen „Richtlinien" zu erstatten. Formulare zu den Gutachten zum Preise von 2,2—1,1 Pfg. und Richtlinien

zum Preise von 3—4 Pfg., je nach der Menge, und alle übrigen Prüfungsmaterialien und Veröffentlichungen des früheren Instituts für experimentelle Pädagogik und Psychologie können bezogen werden vom Pädagogisch-psychologischen Institut Leipzig des NSLB, Fachschaft Volksschule, Leipzig C 1, Kramerstr. 4, II.

* *

Schrifttum.

Jan de Vries, Die Welt der Germanen. Verlag Quelle & Meyer, Leipzig 1934. 240 Seiten. In Leinen 6.— M.

Der Verlag Quelle & Meyer legt hier in deutscher Übersetzung ein Buch des Germanisten an der holländischen Universität Leyden vor, das berufen erscheint, in die Diskussion älterer und neuerer Deutung germanischer Geschichte und Vorgeschichte klärend einzugreifen. In sachlicher Darstellung, überall auf Quellen gestützt und doch nicht mit Einzelnachweisen überladen, gibt es ein eindrucksvolles Bild germanischer Art; — ein Buch, das der Aufgabe völkischen Selbstverstehens, die auch die pädagogische Psychologie unserer Tage angeht, wirksam zu dienen vermag. h.

H. Naumann, Wandlung und Erfüllung. Reden und Aufsätze zur germanisch-deutschen Geistesgeschichte. Metzler'sche Verlagsbchhdl., Stuttgart 1934. 2. Aufl. 167 S. Kart. 6.85 M.

H. Naumann, Germanist an der Bonner Universität, verfügt wie wenige über die Fähigkeit, in originaler Sicht deutend an Gestalten und Epochen der Vergangenheit heranzutreten und den tragenden Kräften und Haltungen nachzuspüren, die einer bloß zergliedernden und registrierenden Wissenschaft entgehen mußten. Gerade in seiner neuen Beleuchtung erhält die germanisch-deutsche Geistesgeschichte eine Gegenwartsnähe wie kaum zuvor, so daß der deutlich auf das Heute bezogene Titel berechtigt erscheint. Der Erzieher, dem pädagogisch-psychologische Fragestellungen wichtig sind, erhält durch Naumanns Buch willkommene Anleitung im psychologischen Verstehen und wertvolle Handreichung bei der tieferen Erkenntnis völkischer Wesenheit. Was Naumann unter „Die Berufung der Jünger" an Hand des Heliand über das germanische Gefolgschaftsverhältnis, unter „Das Bild Walthers von der Vogelweide" über Notwendigkeit und Art der politisch-pädagogischen Sicht beim einheitlichen Verständnis Walthers und unter „Rüdigers Tod" über höfische Symbolik und heroischen Tod zu sagen hat, das geht die Pädagogik unserer Tage unmittelbar an. h.

P. Kluckhohn, Die Idee des Volkes im Schrifttum der Deutschen Bewegung von Möser und Herder bis Grimm. Literarhistorische Bibliothek, hrsg. von G. Fricke, Bd. 13. Verlag Junker & Dünnhaupt, Berlin 1934. 276 Seiten. Kart. 4.50 M.

Wie seit der Aufklärung durch Sturm und Drang, deutschen Idealismus und Romantik, nicht weniger aber durch die schulmäßig kaum einzuordnenden leidenschaftlichen Künder deutschen Volkstums Arndt, Jahn und Luden, sowie durch die großen Vertreter der historischen Schule sich der mächtige Strom der deutschen Bewegung der Frage nach dem Wesen, Werden und Wirken des Volks zuwandte und welche Fülle auch heute noch wirkungskräftiger Erkenntnisse solchem Fragen Antwort gab, das zeigt an vortrefflich ausgewählten zusammenhängenden Texten dieses überaus reichhaltige und gut geordnete Buch, das geeignet erscheint, ein wichtiges Rüstzeug für alle die zu werden, die im Geist der deutschen Bewegung und aus ihren lebendigen Kräften dem Aufbau unseres Volkstums in der Gegenwart klärend und deutend dienen wollen. h.

W. Jaeger, Paideia. Die Formung des griechischen Menschen. 1. Bd. Verlag W. de Gruyter, Berlin und Leipzig 1934. VII, 513. Geb. 8.— M.

Der Vertreter der klassischen Philologie an der Universität Berlin ist der pädagogischen Welt als wesentlichster Träger der Idee des dritten Humanismus, durch seine um organische Einordnung bleibender Werte der klassischen Kultur bemühte Zeitschrift „Die Antike" sowie durch eine Reihe wichtiger Aufsätze bekannt, die dem gleichen Ziel dienen wollen. In dem vorliegenden, ausgezeichnet ausgestatteten und preiswerten Band unternimmt er nun den Versuch, Gestalt und Prägekraft des Griechentums ganz aus der pädagogischen Blickrichtung heraus zu deuten. Der große Prozeß der Selbstformung des griechischen Menschen wird zum beherrschenden Thema der Entwicklung des griechischen Geistes in Dichtung, Philosophie und Staatsleben. Eine „Geschichte der klassischen Erziehung", wie wir sie ähnlich bisher nicht besaßen, ganz gegenwärtig in ihren Problemen und Einsichten, weil überall auf Grundfragen zurückgreifend, die jeder Selbstformung volkhaften Lebens vorgegeben sind. Der vorliegende erste Band führt von Homer bis Thukydides, der zweite soll das Jahrhundert Platons und den Siegeszug des griechischen Geistes darstellen. h.

Hans Smolik, Rätsel Mensch. I. Grundlagen der praktischen Menschenkenntnis. Mit 9 Zeichnungen im Text und 42 Bildern im Anhang. 40 Seiten Text. 2.50 M.
II. Die geistigen Grundlagen der Schädellehre. Mit 5 phrenologischen Zeichnungen. 67 Seiten. 2.50 M.
III. Naturell-Typen-Lehre. Eine Konstitutions- und Charaktertypenlehre. Mit 50 Charakterköpfen. 56 Seiten. 2.50 M.
Verlag der Dyk'schen Buchhandlung in Leipzig, 1934.

Smolik beabsichtigt, in einer Reihe von Schriften, deren drei erste vorliegen, die Grundlagen praktischer Menschenkenntnis zu entwickeln und die Brauchbarkeit seines Verfahrens an Beispielen zu erläutern. In den Bereich seiner Betrachtungen zieht er ein: Die Lehre Huters von den drei Naturelltypen, die klassische Temperamentenlehre, letztere verbunden mit einer Impulslehre, durch die Ursprung und Wirkung der Temperamentserscheinungen in Hinsicht auf Geistes-, Seelen- und Tatleben klassifikatorisch beleuchtet werden sollen. Diesem grundlegenden Ansatz fügt er eine weithin an Gall orientierte Schädellehre sowie eine Gesichtsausdruckskunde zu.

Das erste der drei bisher erschienenen Hefte behandelt in kurzer Übersicht die angegebenen Grundlagen, das zweite fügt eine stark differenzierte Phrenologie hinzu, und das dritte bietet eine Einführung in die Lehre von den Naturelltypen, bei der, unter Heranziehung zahlreicher Beispiele, eine Zusammenschau der physischen und charakterlichen Merkmale der Huterschen Haupttypen (Ernährungs-, Bewegungs- und Empfindungsnaturell) sowie eine Darstellung ihrer Mischungen, ihrer harmonischen und disharmonischen Verbindungen und ihrer übersteigerten Ausformungen, gegeben wird.

Es ist bekannt, daß die Versuche, von einer Schädellehre aus zur Kenntnis der Persönlichkeit vorzudringen, heute noch mancher Skepsis begegnen. Dagegen ist der praktische Gebrauchswert der Naturelltypenlehre kaum mehr zu bezweifeln. Die Zusammenstellung der einschlägigen Anschauungen aus der Feder eines Praktikers vermag zweifellos Anregungen zu bieten und regt auch den kritischen Leser dann noch an, wenn die Grundposition, von der diese Anschauungen getragen sind, wissenschaftlicher Unterbauung auf weiten Strecken noch bedarf.

A. Busemann, Prof. Dr., Jugend, Volk, Erziehung. Verlag Hans Dallmeyer, Greifswald 1934. 1. Heft, F. W. Becken, Das Balancieren. Eine jugendkundliche Untersuchung aus dem Gebiete der Leibesübungen. 113 Seiten. — 2. Heft, H. Wöhlert, Vergleichende Untersuchungen schultüchtiger und schuluntüchtiger Volksschulkinder. 94 Seiten.

Busemann eröffnet mit diesen beiden Heften eine Schriftenreihe, in der Dissertationen aus seinem Mitarbeiterkreis zur Veröffentlichung gelangen sollen.

Die erste Untersuchung fordert das Überschreiten eines Schwebebalkens von 15 m Länge. Verlangt wurde, in einem Zuge über den Schwebebalken zu gehen. Tempo, Art der Bewegung und Körperhaltung wurden freigestellt. Als Maß der Leistung dienten: Fehler, Zeit und Leistungsqualität. 755 Volks- und Mittelschüler beiderlei Geschlechts wurden durch die Untersuchung erfaßt. Messungen über Körperlänge und Körpergewicht, Erhebungen über Milieu und Schulzeugnisse wurden nur auf die Mehrzahl der Knaben ausgedehnt. Im ganzen zeigt sich, daß die Balancierfähigkeit im Jugendalter einem eigenen Entwicklungsgesetz folgt, von dem aus Zusammenhänge zur psychophysischen Gesamtentwicklung hergestellt werden können: Die Lernphasen im Balancieren decken sich weithin mit Busemanns Erregungsphasen. Im weiteren Fortgang der Untersuchung wird auf etwaige Korrelationen zwischen Balancierleistung einerseits und Rohrer-Index, Wohnenge, Sitzenbleiben, Zeugnisnoten in Haupt- und Nebenfächern anderseits geachtet. Eingehende Beobachtungen, gewonnen an 10 Knaben, die sich durch auffallend gutes oder schlechtes Balancieren auszeichneten und die mit Hilfe von Intelligenztests und Rorschach-Klexen genauer untersucht wurden, führen zu dem Resultat, „daß das gesunde, normal leistungsfähige Kind stets ein mindestens durchschnittlicher Balancierer sein wird. Die Kinder jedoch, welche durch eine sehr schlechte Balancierleistung auffallen, oder sogar unfähig sind zu balancieren, stehen zugleich in dem dringenden Verdacht weitgehender geistiger Leistungsunfähigkeit und motorischer oder charakterlicher Defekte".

Wöhlert untersucht 100 Schüler und Schülerinnen aus Berliner Siedlungsmilieu, als „gute" und „schlechte" Schüler aus insgesamt 490 Kindern ausgewählt. Die erheblichen Unterschiede in leiblicher und seelischer Hinsicht, die bei der Gegenüberstellung der 50 schultüchtigsten und 50 schuluntüchtigsten Kinder beobachtet wurden, zeigen eine deutliche statistische Beziehung zur häuslichen Umwelt. Doch ist diese häusliche Umwelt selbst wieder vom charakterlichen Wert der Eltern, besonders der Mutter, abhängig, so daß in ihr unfraglich Anlagefaktoren in Erscheinung treten.

Besonders instruktiv ist der Versuch, die untersuchten Schüler und Schülerinnen an Hand der Charaktertypenlehre von G. Heymans sowie auf rassekundlicher Grundlage zu differenzieren. Wenn auch erfahrungsgemäß Diagnosen dieser Art, besonders dann, wenn sie sich

auf direkte Untersuchungen nicht stützen, bei Kindern nur mit Vorbehalt angesetzt werden können, so soll doch der festgestellte Zusammenhang zwischen rassenseelischer Art und Schultüchtigkeit kurz mitgeteilt werden. Unter den fälischen Kindern zeigten 71%, unter den nordischen 60%, unter den dinarischen 50%, unter den westischen 42%, unter den ostbaltischen 39% und unter den ostischen 31% erhöhte Schultüchtigkeit. Bei diesem Resultat ist freilich zu bedenken, daß die den einzelnen Rassen zugeteilten Anzahlen für eine quantitative Bestimmung noch zu gering sind und das, wie auch der Verfasser hervorhebt, die Bildungsforderungen deutscher Schulen, vorwiegend auf nordisch-fälische Art abzweckend, den Angehörigen dieser Rassen in besonderem Grade entgegenkommen müssen. Versuche ähnlicher Art verdienen nähere Durchprüfung und weiteren Ausbau. h.

Martin Scheerer, Die Lehre von der Gestalt. Ihre Methode und ihr psychologischer Gegenstand. IV und 405 Seiten. Berlin und Leipzig 1931. Verlag Walter de Gruyter & Co. RM 17.—.

Wer sich eingehend mit der sogenannten Gestaltpsychologie und der aus ihr entstandenen, jedoch weit über das Psychische hinausgreifenden Gestalttheorie beschäftigen will, wird mit Gewinn zu dieser systematischen Darstellung greifen. Sie führt von der Wahrnehmungslehre der Gestaltpsychologen zu ihren physiologischen und physikalischen Gestalthypothesen, zu ihren Ideen zum Leib-Seele-Problem, den Ansätzen zu einer Lehre vom Fühlen, Wollen, Handeln, Denken, zu ihrer Lehre von der psychischen Entwicklung. Auch zu den gestalttheoretischen Gedanken in Naturphilosophie, Logik und Erkenntnistheorie. Die Übertragung der Gestalttheorie in die Philosophie gibt dem Verfasser Gelegenheit zu kritischen Erörterungen, die den Beziehungen der Gestalt zur Ganzheit, insbesondere aber ihren Beziehungen zum Bedeutungsproblem gelten. Doch nicht bloß in diesen Teilen des Werkes tritt seine im Grunde philosophische Tendenz hervor. Das Problem, das im Mittelpunkt steht, ist das des Gegenstandes der Psychologie oder richtiger: desjenigen Gegenstandes, der aus den Prinzipien der Gestalttheorie adaequat erfaßt wird.

Der philosophischen Problematik gegenüber kommt das Empirisch-Psychologische entschieden zu kurz, trotzdem es in überaus sorgfältiger Weise aus den Arbeiten der Gestaltpsychologen zusammengetragen wird. Die übersichtliche Zusammenstellung ist als solche dankbar zu begrüßen. Ihr fehlt aber die kritische Haltung, die nur aus einer umfassenden Kenntnis des Tatsachengebietes, der Problematik und Theoretik der empirischen Psychologie zu gewinnen ist. So bekämpft der Verfasser mit den Gestalttheoretikern psychologische Theorien, die in solcher Simplizität überhaupt nicht existieren. So überträgt er mit ihnen den Begriff der Gestalt, der die Beschaffenheit des wahrgenommenen Gegenstandes bedeutet, auf das Wahrnehmen und darüber hinaus auf die Struktur des Bewußtseins. So übersieht er, daß auch die Wahrnehmung im Bewußtsein nichts Selbständiges, sondern stets nur ein Glied eines „ganzheitlichen" Zusammenhangs ist. So übernimmt er die allmählich zum Mythos gewordene Lehre von den „Und"-Verbindungen. Übernimmt auch die lückenhafte und deshalb verzerrte Darstellung der geschichtlichen Entwicklung der Gestaltlehre, die nicht bloß an wichtigen psychologischen und auch philosophischen Beiträgen zum Gestalt- und Ganzheitsproblem achtlos vorbeigeht, sondern auch an wichtigen physiologischen und biologischen Tatsachen und Theorien. Bühler hat in seinem Gestaltbuch manches Einschlägige sorgfältig geprüft, wovon in der Literatur der Gestaltpsychologen nicht mehr die Rede ist. Ältere und neuere einschlägige Arbeiten aus der Psychologie der Raum- und Zeitwahrnehmung bleiben ganz oder fast ganz unberücksichtigt. Nicht einmal die oft zitierte Mitteilung über optische Bewegungsempfindungen von Siegmund Exner wird in ihrer psychologischen Bedeutung voll gewürdigt. Mit ihr zusammenhängende physiologische Fragestellungen und Untersuchungen bleiben unerwähnt. Die „Ganzheitsauffassung", die der große Straßburger Physiolog Goltz in dem Streit um die Lokalisation in der Hirnrinde vertreten hat, scheint unbekannt geblieben zu sein. Von dem wahrlich bejahrten Organismus- und Form-Problem in der Biologie spürest du kaum einen Hauch. Von Avenarius' (philosophisch gemeinter) Theorie der Funktion des Systems C (Zentralnervensystem) erfährt man nichts. Ebensowenig von älteren und neueren Gestaltfragen in der medizinischen Pathologie. Die Problemlage in der Psychologie wäre wahrscheinlich eine andere, die Ausbeute der psychologischen Arbeit eine reichere, wenn man sich dieser retrograden und kollateralen Zusammenhänge bewußt wäre und bliebe.

W. Peters.

Ed. Claparède, L'éducation fonctionelle. 266 Seiten. Neuchatel 1931 (Collection d'actualités pédagogiques). Verlag von Delachaux & Niestlé S. A.

Dieses kleine Buch enthält neben anderem eine Reihe früher erschienener Abhandlungen des Genfer Psychologen, zusammengefaßt unter dem Leitgedanken der funktionellen Erziehung. Darunter versteht er eine Erziehung, die die geistigen Leistungen nicht um ihrer selbst willen zu entfalten strebt, sondern vielmehr um ihrer Bedeutung für das gegenwärtige

nnd künftige Handeln, um ihres Lebenswertes willen. Dieser Lebenswert ist zugleich ein organisch-biologischer und ein kulturell-biologischer. Die Lehre von einer solchen funktionellen Erziehung bedarf eines biologisch-psychologischen Unterbaus, den Verfasser auf etwa 60 Seiten skizziert. Die Grundlinien einer biologischen Psychologie, die er dabei entwickelt, stellen ein kleines Meisterwerk dar. Neben dem „strukturalen" Gesichtspunkt, von dem aus die Bausteine des Seelenlebens ermittelt werden, und dem Gesichtspunkt des psychischen „Mechanismus", der die geistigen Operationen zum Gegenstand der Analyse macht, kann die Psyche vom „funktionalen" Gesichtspunkt betrachtet werden, kann ein psychischer Vorgang etwa in seiner Beziehung zum „Ensemble" des Organismus, in seinem Wert für die Anpassung an das physische und soziale Milieu betrachtet werden. Die Anfänge einer solchen biologischen oder funktionellen Psychologie werden in der amerikanischen und europäischen Literatur aufgewiesen. In Deutschland findet sie Claparède u. a. bei Avenarius, Groos und Freud. Nach einigen Ausführungen zur Methode der funktionellen Psychologie versucht Verf. die großen Gesetze des menschlichen Verhaltens zu formulieren, deren er zehn unterscheidet und deren erstes das Gesetz des Bedürfnisses ist. Es besagt, daß jedes Bedürfnis dazu tendiert, die zu seiner Befriedigung geeigneten Reaktionen wachzurufen. Von den anderen Gesetzen seien wenigstens dem Namen nach das des Bewußtwerdens, das des Interesses, das der Reproduktion des Gleichen genannt. Es ist nicht möglich, den reichen Inhalt dieser Ausführungen in einer kurzen Anzeige wiederzugeben. Die übrigen Abhandlungen gelten der Intelligenz, dem Willen, der funktionellen Auffassung der Kindheit durch Rousseau und mannigfachen Fragen der Schule und des Unterrichts.

W. Peters.

G. W. Allport and P. E. Vernon, Studies in Expressive Movement. Mc Millan Co New York 1933. 269 S.

Eine der grundsätzlichen Schlußfolgerungen der amerikanischen Persönlichkeitspsychologie ist „the theory of specificity". Die Persönlichkeit und ihr Verhalten sind als Totalität aufgefaßt, die auf spezifischen und heterogenen Akten beruht. Die Hauptabsicht dieses Buches, das die expressiven Bewegungen untersucht, besteht darin, den Begriff des spezifischen Verhaltens erkennbar zu machen.

Eine Reihe von Experimenten in bezug auf verschiedene expressive Bewegungen sind durchgeführt worden und 25 Vpn wurden an mehr als 30 Tests geprüft. Die Rangreihenkonstanz und die Interkorrelation wurden mit Spearmans und Kelleys Formeln gemessen. Der Durchschnittskoeffizient war im Falle der Rangreihenkonstanz + 0,684, im Falle der Interrelation ungefähr + 0,30 und + 0,40 und bei anderen Kombinationen viel größer. Wenn diese Koeffizienten durch „Spearman's Prophecy's Formula" korrigiert werden, dann ergeben sich Resultate, wie + 0,60 und mehr. Damit wird eine hohe Korrelation erreicht. Die verschiedenen Bewegungen sind somit keine heterogenen und spezifischen Akte, sie zeigen vielmehr in ausgesprochenem Maße ihre Verbundenheit und eine hohe Konsistenz. Im allgemeinen lassen sich drei zentrale Faktoren feststellen: ein expansiver, ein zentrifugaler und ein emphatischer Faktor.

Aber die Verfasser halten sich nicht nur an die mathematischen und statistischen Ergebnisse. Es ist vielmehr ihr großes Verdienst, diese durch klinische und individuelle Methoden ergänzt und kontrolliert zu haben. Nach Allport und Vernon ergibt sich mit großer Deutlichkeit, daß dann, wenn sich statistisch keine Interkorrelation und Konsistenz nachweisen lassen, man dennoch klinisch eine gewisse Konsistenz und Einheit aufzeigen kann. Die vier analysierten Fälle demonstrieren das eben Gesagte ohne jeden Zweifel. In dieser Hinsicht muß besonders auf Saudeks graphologische Gutachten hingewiesen werden, die mit den experimentellen Ergebnissen der Verfasser übereinstimmen.

Das Buch enthält ferner ein Kapitel über Graphologie und ein anderes über einige graphologische Experimente. Diese Resultate zeigen eine nicht zu hohe Korrespondenz. Trotzdem ist nachgewiesen, daß die graphologische Methode als echt wissenschaftliche Arbeitsweise berücksichtigt werden kann.

Die Schlußfolgerungen dieser Veröffentlichung lassen sich mit der amerikanischen Theorie des spezifischen Verhaltens der Persönlichkeit nicht in Einklang bringen. Sie gehen hauptsächlich in der Richtung des Sternschen Personalismus, sodann auch der Gestaltspsychologie und der Auffassung der Persönlichkeit, bei Spranger und Klages. Allports schon früher vertretene Auffassung der Persönlichkeit, die eine einleuchtende Synthese von deutscher und amerikanischer Psychologie darstellt, hat mit diesem Buche eine beweiskräftige Grundlage und Unterbauung gefunden.

New Haven. N. Margineanu.

Walther Jaensch in Gemeinschaft mit W. Wittneben, Th. Höpfner, C. v. Leupoldt, O. Gundermann, Die Haut-Kapillarmikroskopie. Ihre praktische Bedeutung für Diagnose und Therapie körperlich-seelischer Individualität im Zusammenhang mit dem

Kropf- und Minderwertigkeitsproblem. Mit 40 Abbildungen, 3 Tabellen und 13 Tafeln. 240 Seiten. Halle a. d. Saale 1929. Carl Marhold. Geb. 10.30 RM.

Die Form und Entwicklung der feinsten Blutgefäße (Haargefäße) in der Haut steht nach den Mitteilungen von W. Jaensch in enger Beziehung zur körperlichen und geistigen Gesamtentwicklung. Deshalb sieht der Herausgeber die hier vereinigten Arbeiten als Beiträge zur Erforschung der psychophysischen Persönlichkeit an. Sie bringen eine kurze Beschreibung der Methode zur Feststellung der Kapillarbilder an der Fingerhaut des lebenden Menschen mit einem schwach vergrößernden Mikroskop, eine Darlegung der Untersuchungsmethode, ferner Beschreibungen der veränderten Kapillarbilder bei Kretinen, anderen geistig Unterentwickelten, Psychopathen und Geisteskranken, bei den Angehörigen derselben Familien, bei verschiedenen Persönlichkeitstypen, endlich Darlegungen über die ärztliche Behandlung der im abnormen Kapillarbild zutage tretenden Entwicklungsstörungen. Die Zusammenfassung der Ergebnisse der Arbeiten über die Kapillaren nebst einem beigefügten Referat, das sich mit den Kritikern auseinandersetzt, ist recht dankenswert.

W. Peters.

M. von Senden, Raum- und Gestaltauffassung bei operierten Blindgeborenen vor und nach der Operation. IX und 303 S. Leipzig 1932. Joh. Ambr. Barth. 10 RM.

Auf Anregung des Kieler Psychologen Wittmann hat Verf. die in der Literatur von mehr als zwei Jahrhunderten vorliegenden Berichte über Blindgeborene, denen durch eine Operation die optische Wahrnehmungswelt erschlossen wurde, gesammelt. Über 60 solcher Berichte werden einer sorgfältigen Analyse im Hinblick auf die Frage der taktilen Raumwahrnehmung vor der Operation und die Frage des Aufbaues des Sehraums nach der Operation unterzogen. Auf Grund derselben glaubt Verf. dem Blindgeborenen jegliches Raumbewußtsein absprechen zu sollen. Durch seine Tasteindrücke gelangt er weder zur Auffassung der Raumtiefe, noch zu einer Gestaltauffassung. Durch das Beachten der zeitlichen Aufeinanderfolge bestimmter wiederholter Tasteindrücke entstehen „Schemata", mit deren Hilfe sich der Blinde im Raum orientiert. Aus den Berichten über die Sehleistungen der operierten Blinden schließt Verf., daß das Sehen zunächst rein „phänomenalen" Charakter hat, daß optisch nur ausgebreitete Farbflächen (nicht Sehdinge) in einem mittleren Abstand gegeben sind. Durch eine Reihe von Zwischenstufen entwickelt sich nun das Sehen zur Erfassung der Sehdinge als Dinge, zur Gestaltauffassung, zur Lokalisation der Sehdinge und zur feineren Tiefenunterscheidung. Wie an der Entstehung der Orientierungsschemata aus den Tasteindrücken „apperzeptive" Prozesse und damit die geistige Aktivität des Individuums aufs stärkste beteiligt sind, wirken sie auch — und nicht minder stark — bei der individuellen Entwicklung der optischen Raumauffassung mit. Ausschließlich aus ihnen resultiert nach der Meinung des Verf. die optische Gestaltauffassung. Sie ist nicht eine unmittelbare Wirkung der Reize und ihrer Konstellation auf das Sehorgan.

W. Peters.

William McDougall, Psychopathologie funktioneller Störungen. Gekürzte deutsche Ausgabe mit einem Nachwort von Hans Prinzhorn. XII und 256 Seiten. Leipzig 1931. Verlag von Johann Ambr. Barth. 13.50 RM.

Es ist nur etwa die Hälfte von McDougalls Outline of Abnormal Psychology, die Prinzhorn hier in musterhafter deutscher Übersetzung vorlegt. Die Auswahl ist aber so geschickt getroffen, daß sie dem Leser einen guten Einblick in das Werk vermittelt. Wem es auf die detaillierte Darstellung und Begründung der Theorien dieses Werkes ankommt, der wird nach dem Original greifen müssen. — Das Werk ist als Fortsetzung und Ergänzung von McDougalls Darstellung der normalen Psychologie gedacht. Wie diese weniger eine Darstellung der Tatsachen des menschlichen und tierischen Seelenlebens als vielmehr eine breite theoretische Erklärung desselben ist, so handelt es sich auch hier in der Hauptsache um eine Theorie der seelischen Störungen. Sie beruht auf McDougalls Lehre von den Trieben. Alle Triebregungen (Tendenzen) sind zielstrebig. Aus Tendenzen, die auf verschiedene Ziele gerichtet sind, können Konflikte im Seelenleben entstehen, die zu einem Übermaß oder zu einer Verminderung einer Funktion führen. Eine solche funktionelle Störung kann sich nun festsetzen und zu einer dauernden Beeinträchtigung des funktionellen Gleichgewichts führen. — Die Beziehungen dieser Grundthese zu der der Psychoanalyse und verwandter Bestrebungen liegt klar zutage. Mit großem Nachdruck hebt McDougall seine persönliche Wertschätzung des Werkes von Freud hervor. Der Auseinandersetzung mit den psychoanalytischen Theorien ist ein beträchtlicher Teil seines Buches gewidmet. Sie kommt aber, wie Prinzhorn mit Recht sagt, darauf hinaus, die Position der Psychoanalyse Punkt um Punkt zu widerlegen. — Über die Fragen der Psychopathologie hinaus bringt das Werk interessante Ausführungen über die Affekte, über Ermüdung, Schlaf, Traum, Rausch, Suggestion und Hypnose. Die Einsichten, zu denen es hierbei gelangt, zusammen mit den aus der Kritik psychopathologischer Theorien gewonnenen Einsichten führen dann zu einer Theorie der Persönlichkeit, deren Einheit als

das Ergebnis einer „Integration" relativ unabhängiger Triebtendenzen und Erfahrungen aufgefaßt wird.

W. Peters.

John Dewey, Die menschliche Natur. Ihr Wesen und ihr Verhalten. Aus dem Amerikanischen übersetzt und eingeleitet von Paul Sakmann. XVI und 343 Seiten. Stuttgart und Berlin 1931. Deutsche Verlags-Anstalt. Geb. 10.— RM.

Im Jahre 1922 veröffentlichte Dewey, den wir in Deutschland seit langem als einen der ersten und originellsten Vertreter der Arbeitsschulidee und als einen Psychologen kennen, der Kerschensteiners Charakterlehre wesentlich beeinflußt hat, das Buch „Human Nature and Conduct. An Introduction to Social Psychology", das hier in Übersetzung vorliegt. Schon in wenigen Monaten waren drei Neuauflagen des Werkes nötig, das bei manchen Fachgenossen als die beste Darstellung der Sozialpsychologie gilt. Es ist freilich eine Sozialpsychologie, die sich nicht viel um die Ergebnisse psychologischer und soziologischer Einzeluntersuchungen kümmert, sondern ganz auf der gedanklichen Verarbeitung des alltäglich Beobachtbaren beruht und sich nicht scheut, kräftige Grenzüberschreitungen in das Gebiet der sozialen Ethik zu tun. Im Hinblick auf die moralphilosophischen Folgerungen, zu denen das Buch gelangt, könnte man es auch als eine psychologisch fundierte Sozialethik ansprechen. Diese Ethik steht, wie der Herausgeber in seiner Einleitung treffend hervorhebt, allem Apriorismus ebenso fern wie allem Utilitarismus. Sie ist ein „Experimentalismus", dessen Methode das Ausprobieren auf Erfolg oder Mißerfolg, dessen Grundsatz nicht das „Du sollst!" ist, sondern „Wir wollen's versuchen". Die Sozialpsychologie Deweys sieht die Lebensführung des Individuums durch drei große Instanzen bestimmt: durch die Gewohnheiten, das Triebleben und die Intelligenz. Sie untersucht die Beziehungen der drei Instanzen zueinander, das Denken, Planen und Wollen in seiner Abhängigkeit von ihnen. Nicht überraschende Entdeckungen, sondern klare Formulierungen von Tatbeständen, ihre Ordnung und Verknüpfung bilden den Vorzug dieser Sozialpsychologie.

Warum der Übersetzer und Herausgeber dem Leser die im Untertitel des Werkes hervorgehobene sozialpsychologische Tendenz gänzlich verschweigt, wird nicht recht einsichtig. Seine Einleitung stellt den Denker Dewey in Parallele zu dem Lebensphilosophen Emerson und zu William James, der aber nur als Philosoph bekannt zu sein scheint und nicht als der große Psycholog, der er in Wirklichkeit war. Von der reichen englisch-amerikanischen Literatur über Sozialpsychologie und Deweys offensichtlichen Beziehungen zu ihr ist mit keinem Worte die Rede. Bei dieser Scheu vor dem Psychologischen, das den Hauptinhalt des Werkes ausmacht, ist es nicht weiter zu verwundern, daß psychologische Fachausdrücke manchmal nicht durch die entsprechenden deutschen Fachausdrücke und gelegentlich auch falsch übersetzt werden.

W. Peters.

M. Dorer, Historische Grundlagen der Psychoanalyse. 184 Seiten. Leipzig 1932. Felix Meiner. RM 6.—.

Nach einem Überblick über einige kritische Würdigungen der psychoanalytischen Psychologie und einer scharfen Herausarbeitung der wichtigsten psychologischen Begriffe der Psychoanalyse sucht Verfasser ihre historischen Grundlagen in der Philosophie, Psychologie und Medizin ihrer Entstehungszeit. Wie die meisten Mediziner der Zeit hat Freud kein Verhältnis zur spekulativen Philosophie. Es fehlt ihm trotz der spekulativen Ader, die die Psychoanalyse von ihren Anfängen bis zum heutigen Tag durchzieht. Auch Freuds Beziehungen zur zeitgenössischen Psychologie sind sehr dürftige. Nur mit Arbeiten von Fechner und Theodor Lipps scheint er sich beschäftigt zu haben. Trotzdem glaubt Verfasser einen Einfluß der damals in Österreich mächtigen Herbartschen Psychologie auf das Werk Freuds nachweisen zu können. Dieser Einfluß ist kein direkter, sondern geht über die Psychiatrie, in der Griesinger und Meynert, Freuds Lehrer in Wien, mit Herbartschen Ideen arbeiteten. Eine Gegenüberstellung der Herbartschen Vorstellungsmechanik mit der Psychologie Freuds zeigt in der Tat bemerkenswerte Übereinstimmungen. Aus der Vorstellungsdynamik wird bei Freud eine Affektdynamik. Geringeren Einfluß auf die Entstehung der Psychoanalyse scheinen nach Verf. die anderen wissenschaftlichen Anregungen geübt zu haben, die damals in Wien geboten wurden. Stärker war wohl der Einfluß der französischen Psychopathologie. Man könnte glauben, daß sich aus einer Analyse der von Charcot und anderen Psychopathologen vertretenen psychologischen Lehren noch allerhand Wurzelfasern der Psychoanalyse hätten aufdecken lassen. Auch hält Referent den Einfluß der zeitgenössischen Physiologie, namentlich in ihren allgemein-biologischen Fragestellungen, für wesentlich bedeutungsvoller als Verfasser. Die Arbeiten und Ideen über Selbststeuerung und Regulation im Organismus, an denen Hering — damals in Prag —, doch auch Breuer, Freuds Freund und Mitarbeiter, beteiligt sind, finden in der biologischen Zuspitzung der psychoanalytischen Psychologie ihren Niederschlag.

W. Peters.

L'année psychologique. Herausgegeben von Henri Piéron. 32. Jahrgang (1931). 2 Bände. XX und 949 Seiten. Paris 1932. Verlag von Félix Alcan.

In seinem ersten Teil bringt dieses Jahrbuch der Psychologie mehrere wertvolle Untersuchungen über die zur Wahrnehmung von Farben nötige kleinste Zeit, über visuelle Bewegungsnachbilder, über den Zeitsinn von Ratten, über den Einfluß des Erschreckens auf die „Chronaxie" von Gesichtsmuskeln (d. i. die kürzeste Dauer eines elektrischen Reizes, die genügt, um eine Muskelzuckung herbeizuführen), über geistige Arbeit ohne begleitende Körperbewegungen, über die Übungskurve, über die Eignung zur Arbeit an der Rechenmaschine. Ein eingehender Bericht über neue Untersuchungen des wellenförmigen Ablaufs der nervösen Erregung könnte zur Neubearbeitung des Problems der sogenannten Aufmerksamkeitsschwankungen anregen. — Der zweite und Hauptteil des Werkes bringt „bibliographische Analysen", das sind Besprechungen von fast 1700 Arbeiten des Jahres 1931 aus den Fachzeitschriften aller Sprachen. Die besondere Qualität dieser Besprechungen ist in der Zeitschrift für pädagogische Psychologie schon früher hervorgehoben worden. Sie bringen — oft unter Beifügung von Tabellen oder Zahlenwerten — ein knappes, klares Bild von der Arbeit und ihrem Ergebnis. — Den Schluß des Werkes bilden ein Aufruf von Spearman zu gemeinsamer Arbeit der Psychologen an einem von Thorndike formulierten Problem (Läßt sich eine Persönlichkeit durch eine festgelegte Anzahl von Merkmalen hinreichend genau beschreiben?), Nekrologe und Notizen über Personalien, Kongresse, Institute u. a.

W. Peters.

Hermann, Krankhafte Seelenzustände beim Kinde. Grundlagen für das Verständnis intellektueller und sittlicher Regelwidrigkeiten. Dritte, gänzlich umgearbeitete Auflage. Mit 7 Tafeln und 30 Abbildungen. XV und 252 Seiten. Langensalza 1930. Hermann Beyer & Söhne (Mann's Pädag. Magazin. Heft 1299).

Der Oberarzt der Heil- und Pflegeanstalt in Süchteln hat hier ein kleines Lehrbuch der Psychopathologie des Kindes für die Bedürfnisse des Heilpädagogen geschaffen. Er stützt sich dabei weitgehend auf die Darstellungen der führenden Psychiater, zieht aber auch psychologisch-pädagogische Untersuchungen heran. Die Darstellung ist einfach und übersichtlich und wird durch die Abbildungen gut veranschaulicht.

W. Peters.

Michael Erdélyi, Otto Lipmann, I. N. Spielrein und William Stern, Prinzipienfragen der Psychotechnik. Abhandlungen über Begriff und Ziele der Psychotechnik und der praktischen Psychologie. Bildet Heft 45 der Schriften zur Wirtschaftspsychologie und zur Arbeitswissenschaft, herausgegeben von Otto Lipmann und William Stern. 1933. J. A. Barth. 79 S. 3.60 M.

In dem ersten Beitrag untersucht Erdélyi den Begriff „Psychotechnik". Ihm ist Psychotechnik „der Inbegriff der Aufgaben einer wirtschaftssozialen angewandten Tatpsychologie" (S. 23). Als gegenwärtige Aufgaben der Psychotechnik faßt E. folgende auf: Arbeitsauslese, Arbeitsleistung, Arbeitsmittel, Wirtschaftsverkehr und Sozialwirtschaft. Spielrein gibt eine Abgrenzung der Aufgaben und theoretischen Voraussetzungen der Psychotechnik vom Standpunkt des Sowjetgelehrten. Er arbeitet vor allem den Gegensatz heraus zwischen der Psychotechnik, welche im Dienste der bürgerlichen Gesellschaft steht, und derjenigen, welche dem Proletariate zu dienen hat. — W. Stern untersucht in seinem Beitrag die Frage: „Was bedeuten Psychotechnik und praktische Psychologie für die individuellen Personen, die ihren Methoden unterworfen sind?" Von Bedeutung sind in erster Linie die Forderungen, welche von Stern für die Ausgestaltung der praktischen Methodik erhoben werden, damit der personale Faktor berücksichtigt wird. — Lipmann endlich bringt in seinem Beitrag Diskussionsbemerkungen zu den vorstehenden Arbeiten.

Die grundsätzlichen Auseinandersetzungen sind sowohl für den Praktiker wie auch den Wissenschaftler von Bedeutung, da sie nach dem durch die Anforderungen der Praxis bedingten schnellen Aufstieg der Psychotechnik die notwendige Besinnung bringen.

Buer. W. Schumacher.

Bourjade J., Les mécanismes psychologiques et l'éducation. Im Jahrbuch: Recherches philosophiques. Vol. II. Paris 1932/33. Boivin & Co. S. 202—230.

Diese Arbeit macht den beachtlichen Versuch, die bekanntesten gegenwärtigen psychologischen Theorien (mécanismes), daraufhin zu prüfen, was über ihren dogmatisch limitierten Standpunkt hinaus an Fruchtbarem für die Pädagogik in ihnen enthalten sei. B. faßt diese pädagogischen Neufunde der Psychologie für die Pädagogik als vier zusammen: Lehre vom „refoulement", der „compensation", der „sublimation" und der „identification". Die Abhandlung ist wertvoll für einen Einblick in den allgemeinen gegenwärtigen französischen pädagogischen Weltanschauungsaspekt.

* *

Die Aktivität der Seele in ihrer anthropologischen und pädagogischen Bedeutung.

Von M. J. Hillebrand.

(Schluß.)

III.

Was war nun die Quintessenz der ganzen bisherigen Ausführungen? Wir erkannten den Menschen als ein Lebewesen oder Triebwesen. Etwas drastischer und derber ausgedrückt hieße es: der Mensch ein Tier; denn das Tier ist ein Triebwesen und nur ein Triebwesen. Man kann auch sagen: eine rein biologische Struktur, die lediglich auf Erhaltung und Entfaltung des Lebens gerichtet ist. Mag auch diese Wahrheit dem auf seine Kultur so stolzen Menschen wenig angenehm in den Ohren klingen, es ist und bleibt eine Wahrheit. Aber sie bedeutet nur eine halbe Wahrheit — denn das Wesen des Menschen umschließt doch mehr als die bloße Seinsweise eines Tieres, besagt mehr als eine rein biologische Struktur. Und zwar herrscht hier nicht ein bloß gradueller Unterschied (danach wäre der Mensch bloß etwa ein höher entwickeltes Tier, wie das die naturwissenschaftliche Theorie vom Menschen wollte), sondern ein Wesensunterschied. Für diese Behauptung gibt es einen bündigen Beweis, nämlich die grundsätzliche Verschiedenheit in dem Verhalten und vor allem in den Leistungen von Mensch und Tier. Wiewohl die Tierwelt nachweislich an Alter das Menschengeschlecht bei weitem übertrifft, hat doch bis heute noch kein Forscher bei ihr eine Spur von Kultur entdecken können, d. h. von Sprache als Darstellungsmittel, von Kunst, Wissenschaft und Religion. Von all dem kündet aber die Menschheitsgeschichte von Anbeginn bis heute, und da es ein durchaus logisch berechtigtes Verfahren ist, von den Leistungen auf die Fähigkeiten zu schließen, ziehen wir mit Gewißheit aus dieser Tatsache die Erkenntnis, daß der Mensch über eine Fähigkeit verfügt, die dem Tier grundsätzlich abgeht. Nennen wir diese Fähigkeit, einem allgemeinen Sprachgebrauch folgend, Geist, so birgt diese Erkenntnis den weiteren Gedanken, daß der Mensch über seine triebhafte, rein biologische Natur hinaus noch ein Dasein als Geistwesen führt. Formuliert man diesen Gedanken noch prägnanter, so muß man sagen: was den Menschen zum Menschen macht (d. h. zu einem Wesen, das sich von allen anderen Lebewesen wesentlich unterscheidet), das ist sein Geist. Wer aber diesen verstandesmäßigen Deduktionen mißtraut, der mag für die Tatsache, daß der Mensch zwiespältig organisiert, d. h. von Trieb und Geist beherrscht ist, auf das Zeugnis der inneren Erfahrung hingewiesen sein, das doch nach der Lehre der Erkenntnis-

theorie als untrüglich gilt. Spricht sich dieses Zeugnis nicht ganz eindeutig dahin aus, daß des Menschen Brust zwei Mächte in sich birgt, die sogar noch in innerem Widerstreit miteinander stehen? Aber vielleicht dient es noch mehr dem Durchbruch dieser Überzeugung, wenn wir das Zeugnis großer Dichter zitieren, die doch mit Recht als die besten Seelenkenner gelten. Da möchte ich zunächst an die berühmte Stelle in Goethes Faust erinnern: „Zwei Seelen wohnen, ach, in meiner Brust. Die eine will sich von der andern trennen. Die eine hält in derber Liebeslust sich an die Welt mit klammernden Organen, die andre hebt gewaltsam sich vom Dust zu den Gefilden hoher Ahnen." Dasselbe drückt der große Russe Dostojewski in mehr religiöser Begriffssprache aus, wenn er in seinem Roman „Die Brüder Karamasow" Dimitry Karamasow einmal sprechen läßt: „Hier kämpft Satan mit Gott, und der Kampfplatz ist des Menschen Herz." „Willst du also den Menschen kennen und verstehen lernen, so mußt du diesen Kampf zwischen Gut und Böse erfassen, vielleicht selbst durchkämpfen; er macht das eigentliche Dasein des Menschen aus, nur von ihm aus ist der Mensch zu verstehen." Es ist also nicht daran zu zweifeln: des Menschen Wesen ruht auf zwei Säulen, auf dem Trieb und dem Geist. Sind die Triebe die Repräsentanten der Lebenstendenzen, so bedeutet der Geist das, was den Menschen von allen anderen Lebewesen abhebt und unterscheidet. Ihre gegenseitige Bedeutung für die menschliche Persönlichkeit läßt sich gut unter dem Bilde der Entwicklung eines Baumes veranschaulichen. Das Wachstum eines Baumes wird nicht nur durch den Boden bestimmt, auf dem der Baum wächst, nicht nur durch die anderen Bäume, die um ihn herumstehen und die freie Entfaltung entweder hemmen oder begünstigen, dem Wachstum steht als andersartiger, in dieser Analyse nicht begriffener Faktor das Licht der Sonne gegenüber. Ebenso bilden beim Menschen zwar die Triebe den Boden, aus dem die menschliche Persönlichkeit ihre Kraft und Nahrung zieht. Aber der Mensch kann nicht zum Menschen heranreifen, wenn nicht der Geist über ihn kommt. Will man den Menschen also in seiner Ganzheit begreifen, so genügt es nicht, ihn nur aus dem Werden seiner Triebe zu erfassen, und es genügt auch nicht, wenn man den Einfluß der Umgebung: Unterstützung und Hemmung, Glück und Unglück so genau wie nur denkbar zeichnet. Nötig ist noch vor allem zu erkennen, welcher Geist über ihn kam, welcher Gedanke zündend in seine Seele fiel.

Aber was ist nun eigentlich unter Geist zu verstehen? Ich gestehe, das kann eine eminent philosophische, ja metaphysische Frage sein — sie kann aber auch zur Kompetenz der empirischen Psychologie gehören, je nachdem, als was man schließlich den Geist bestimmt. Abzulehnen haben wir jedenfalls alle jene vitalistischen Auffassungen, die den Geist als ein Phänomen des Lebens selbst fassen. Denn schon die bereits erwähnte Tatsache, daß wir bei den andern Lebewesen im Gegensatz zum Menschen keine Kultur finden,

spricht dafür, daß mit dem Geist ein völlig neues Prinzip auftritt, das mit der Entwicklung des Lebens noch nicht gegeben ist. Aber noch ein weiterer Beweis läßt sich erbringen. Wenn nämlich die Philosophen recht haben, daß die Welt ein mannigfach gegliedertes Stufenreich der Seinsschichten bildet, die in gegenseitigem Überbauungs- oder Überformungsverhältnis stehen, so läßt sich zeigen, daß das Reich des Geistes, zwar im Vitalen verwurzelt, doch als eigene Welt über dem Leben steht, auch über dem rein naturhaft seelischen Leben, zu dem ich die Funktionen des sinnlichen Wahrnehmens, des Gedächtnisses und des niederen Gefühlslebens rechne. Denn für dieses rein sinnlich-naturhafte, seelische Leben ist charakteristisch, daß es ein rein esoterisches Sein darstellt; sein seelisches Sein hat jeder für sich. Man kann wohl durch eine Art „Einfühlung" mit dem seelischen Sein des anderen Fühlung haben, aber dieses ist im Grunde unübertragbar. Das rein sinnliche Bewußtsein „isoliert", das geistige aber verbindet. Den Gedanken, den ein anderer hat, kann man als denselben denken; der Gedanke, die Idee ist eben von Haus aus objektiv und übertragbar. Wie sehr geistiges Leben diesen Charakter des Objektiven oder Objektivierbaren an sich trägt, dafür sind der beste Beweis die historischen Monographien, die ein menschliches Einzelleben darstellen. Die Darsteller sehen sich zwangsläufig über die Einzelperson hinausgetrieben, da deren Schicksal, Entwicklung und Leistung nicht anders zu verstehen ist als durch Einbettung in die geschichtliche Gesamtlage, wobei das eigentliche Schwergewicht auf die geistige Gesamtlage fällt.[1] Man wird also an der Auffassung von einer Dualität von Geist und Leben (Trieb) festhalten müssen. Aber mit dieser Erkenntnis stehen wir noch nicht am Ende. Die Dualität von Geist und Leben läßt sich verschieden ausdeuten. Da gibt es eine heute viel diskutierte Lehre des schon erwähnten Klages.[2] Danach bricht der Geist auf irgendeine mystische Weise über den prähistorischen Menschen herein und sucht nun die lebensvolle Einheit von Körper und Seele zu zerstören. Grunddogma dieser Lehre ist also: der Geist steht nicht nur im Gegensatz zur Seele (Leben), sondern sogar in Feindschaft. In Konsequenz dieser Auffassung verdammt Klages daher auch alle Kulturgebilde, wie überhaupt den geschichtlichen Menschen als Produkt des Geistes. Abgesehen davon, daß diese Lehre in einen wahren Kulturpessimismus mündet, liegt der Grundfehler von Klages darin, daß dieser Geist mit (technischer) Intelligenz verwechselt, die sich allerdings vielfach lebensfeindlich betätigt hat. Da ist eine andere Auffassung des Philosophen Scheler.[3] Wenn dieser auch nicht von einer Lebensfeindschaft, sondern nur von einem Gegensatz von Geist und Leben spricht, so nimmt auch dieser eine scharfe Trennung von Geist und Leben (Seele) vor und leugnet eine existentielle Verbundenheit dieser beiden Prinzipien. Das merkwürdige dabei aber ist, daß Scheler

[1] Vgl. hierzu N. Hartmann, Das Problem des geistigen Seins. 1933.
[2] Klages, Der Geist als Widersacher der Seele.
[3] Scheler, Die Stellung des Menschen im Kosmos. 1928.

(obwohl er doch den Geist als das Stigma des Menschen hinstellt) dem Geist überhaupt keine Substanz und kein Dasein zubilligt. Der Geist besteht nur, wie er sagt, im Vollzuge, er ist pure Aktualität. Der Fehler springt sofort in die Augen; denn zu einem Vollzuge gehört doch ein Vollzieher, und dieser muß doch erst recht Geist sein. Hat man aber zuvor den Geist dadurch bestimmt, daß er nur im Vollzuge ist, so setzt doch der Vollzieher wiederum einen Vollzug voraus: also ein regelrechter regressus in infinitum. All diesen Schwierigkeiten entgeht man m. E. nur mit folgender Auffassung. Allen Lebewesen liegt außer dem körperlichen noch ein immaterielles Prinzip zugrunde: die Seele. (Andere sprechen von Entelechie). Diese Seele leitet die Lebensfunktionen[1] und betätigt sich dabei auch in dem vitalen Trieb- und Instinktleben wie in den sinnlichen „Funktionen" des Wahrnehmens, Gedächtnisses und des (niederen) Fühlens. Damit ist der Bereich dessen abgesteckt, wozu etwa die Seele des Tieres fähig ist. Die menschliche Seele aber verharrt nicht im Bereich dieses sinnlich Vitalen. Ausgerüstet mit einer besonderen Fähigkeit, Selbstbewußtsein genannt, die aber sicherlich nicht auf die „natürliche Lebensevolution" zurückgeführt werden kann, bringt sie vielmehr auch sog. „Akte" (nämlich Denk- und Willensakte) hervor, welche den Menschen eben zu seinen Kulturleistungen befähigen.[2] Damit dokumentiert sich aber die menschliche Seele als ein „Geistwesen". Nun springt aber der Geist, besser gesagt: das Geistige, nicht gleichsam wie Pallas Athene aus dem Haupte des Zeus fertig aus der Seele des Menschen, sondern bildet sich erst allmählich heraus. Der Weg soll kurz angedeutet werden. Der Keim, aus dem der Geist hervorgeht, ist das Selbstbewußtsein; dieses „Vermögen" findet sich aber nur in der menschlichen Seele. Vom Tier wird angenommen, daß es nur ein schlichtes Erleben kennt, d. h. es empfindet, fühlt, strebt — aber es besitzt kein Wissen von seinen Empfindungen, Gefühlen und Strebungen; es lebt dumpf und extatisch in die durch die Triebe gesetzte Welt hinein. Der Mensch dagegen weiß um sein Erleben, und auf diesem Wissen baut sich, wie man zeigen kann, das ganze höhere Seelenleben auf. Gräbt man noch tiefer, so findet man, daß das Selbstbewußtsein aber wieder in einer anderen Fähigkeit fundiert ist: nämlich sich von den Erlebnissen abheben, distanzieren zu können. Wie ich schon sagte, geht das Tier ganz in seinen Erlebnissen auf, es geht auf in seinem Begehren und Hassen, im Zupacken und Zuspringen, in der Flucht und im Sichängstigen. Es lebt einfach in seinen Trieben und in den mit diesen verbundenen Affekten und

[1] Auf die hiermit angerührte Frage, ob die Seele schlechthin als Lebensprinzip fungiert, kann ich hier nicht näher eingehen.

[2] Mit dieser Auffassung soll natürlich kein Schnitt zwischen sinnlichen Funktionen und geistigen Akten innerhalb der menschlichen Seele gemacht werden. Das geistige Prinzip durchwirkt beim Menschen auch die sinnlichen Funktionen, so ist z. B. die Wahrnehmung ein intentionaler, d. h. geistiger Akt. Mit dieser Auffassung wird dem namentlich von F. Krueger und seiner Schule so klar herausgestellten Prinzip der seelischen Ganzheit Rechnung getragen.

Sinneswahrnehmungen dahin und wird von ihnen fortgerissen, so wie der Wind die Blätter vor sich hertreibt. Der Mensch jedoch vermag sich von seinen Trieben und den mit diesen verbundenen Sinneswahrnehmungen abzulösen, zu distanzieren und sich ihnen gegenüberzustellen. Und dies ist entscheidend, denn es begründet das, was man allgemein als das geistige Verhalten des Menschen bezeichnet. Sehen wir näher zu:

1. Der Mensch vermag sich kraft seines geistigen Prinzips (des Selbstbewußtseins als Wurzel) von seinen Trieben innerlich abzulösen, sich ihnen gegenüber zu stellen, sie also gegenständlich zu machen. Was besagt das? Nehmen wir an, ein Tier leide heftig an Durst und befinde sich dazu noch in sehr erhitztem Zustande. Erblickt es nun plötzlich ein Wasser, so wird es hemmungslos, so wie es ist, sich auf das Wasser stürzen und es in starken Zügen schlürfen. Das Tier steht eben ganz unter der Herrschaft des Dranges, es ist ihm haltlos ausgeliefert, es vermag nichts gegen ihn einzusetzen. Anders der Mensch in der gleichen Lebenslage. Auch er wird wenigstens im ersten Moment von dem heftigen Drang gepackt werden, seinen Durst zu stillen. Aber plötzlich hält er inne. Was ist geschehen? Er überlegt, daß in einem erhitzten Zustande das plötzliche und hastige Trinken des kalten Wassers für ihn eine große Gefahr bedeuten könne; diese aber will er vermeiden, und so schickt er sich zunächst erst an, sich abzukühlen, und dann erst stillt er seinen Durst. Wir sehen also, der Mensch ist nicht halt- und hemmungslos seinem Drang ausgeliefert. Was aber befähigt ihn hierzu? In dem Moment des Innehaltens und Überlegens liegt des Rätsels Lösung. Auch der Mensch stand zunächst ganz unter der Herrschaft des Dranges. Aber dann tauchte plötzlich der Gedanke an die Gefahr auf, und damit meldete sich ein anderer Trieb, der Selbsterhaltungstrieb, zu Worte. Unterbaut von diesem Triebe, schob sich der Gedanke ein, der nun, solange seine Existenz währte, die triebhafte Energie beanspruchte, womit aber für diese Zeit dem ersten Drange die Energie entzogen wurde, wenigstens so viel, daß seine Apparatur nicht mehr ohne weiteres ablaufen konnte. Es entspann sich nun im Innern gleichsam ein Kampf der sich gegenseitig hemmenden Antriebe. Während dieser Zeit (und mag es sich auch nur um Sekunden handeln) schaut das Ich mit dem Licht seiner Vernunft (d. h. abwägend und überlegend) von einem Antrieb auf den andern. Dazu ist es aber in der Lage, weil es kraft seines Selbstbewußtseins von diesen Antrieben weiß, und dieses Wissen wiederum gründet sich darauf, daß das Ich sich von den Antrieben abheben und sie sich gegenständlich machen konnte. Entscheidet sich das Ich nun für einen der beiden Antriebe (in diesem Fall war es der von dem Selbsterhaltungstriebe unterbaute Gedanke an die Gefahr), dann tritt der andere gleichsam ab vom Schauplatz des Kampfes, büßt seine Energie ein und gibt somit den Weg für den begünstigten Antrieb frei. An diesem Beispiele wird deutlich, daß der Mensch kraft seines Selbstbewußtseins sich der bedingungslosen Macht seiner Triebe entziehen kann und sie zu hemmen und

zu regulieren vermag. Ihm eignet also die Macht zur Stellungnahme und zur Entscheidung, und darin dokumentiert sich zunächst sein geistiges Prinzip.

2. Doch nicht nur von dem Drang an sich, sondern auch von den mit diesem verbundenen Sinneserkenntnissen (Wahrnehmungen) vermag sich der Mensch kraft seines geistigen Prinzips zu distanzieren. Wie schon gesagt, zeigt sich das Tier dazu nicht in der Lage. Es sieht sich darum auch bei seinem Handeln und Erkennen keinen eigentlichen Dingen gegenüber gestellt. Z. B. ist die Maus für die Katze nicht ein bestimmtes Ding mit bestimmter Wesensbeschaffenheit, sondern nur etwas ihren Appetit „Lockendes". Allgemein gesagt, das Tier hat keine Außenwelt, keinen Vorstellungsraum, sondern nur, wie v. Üxküll sagt, einen Aktions- oder Wirkraum. Indem aber der Mensch sich von seinen Sinneserkenntnissen distanziert und damit auch diese gegenständlich macht, erlebt er die Außenwelt als das ihm „Gegenstehende". In diesem Sinne ist der Mensch gleichsam das erwachte Tier, das Tier, das sich die Augen ausgerieben hat und sich verwundert umschaut, weil es das „Andere" erblickt, weil es eine „Welt" sich gegenüber hat. Erst durch diese Spaltung von Subjekt und Objekt, eben durch dieses Entdecken des Daseins der Welt ist das Auftreten der typisch menschlichen Leistungen möglich wie Sprache, Kunst, Wissenschaft und Religion.

In dieser Hinsicht spielt sich das Drama der Geistwerdung und damit der Menschwerdung in zwei Akten ab: Zunächst in den Tagen der Kindheit, da sich das Kind auf Grund des Selbstbewußtseins von der Außenwelt, in die es bis dahin in der Weise des Tieres hineinlebte, distanziert und unter wesentlicher Beteiligung der Sprache, die gleichzeitig erworben wird, die Umweltdinge zu isolierbaren und identischen Gegenständen erhebt — und alsdann die Zeit der Pubertät, wo der junge Mensch wiederum kraft des Selbstbewußtseins auch sich selbst in seiner Innenwelt vergegenständlicht, auf sie reflektiert und damit die Welt der Werte entdeckt und somit zum bewußten Akte der Selbstformung und Selbstgestaltung kommt. Aus dieser Entwicklung ersieht man, daß der Geist gleichsam sich selbst gestalten muß und kein „Vermögen" darstellt, das dem Menschen als ein fertiges Organ mit auf den Weg gegeben wird. Er entfaltet sich auch nicht von selbst wie die Lebensprozesse; er muß sich vielmehr immer zu dem machen, was er ist. An dieser Tatsache hängt die ganze Bedeutung der Selbst- und Fremderziehung.

Damit haben wir den Geist in seinen Grundzügen erkannt. Nun noch einige Worte zur näheren Charakterisierung. Aus den bisherigen Ausführungen ging schon hervor, daß der Geist kein Faktor ist, der, allem Seelischen entgegenstehend, von irgendwoher kommend, gleichsam wie ein Gott über allem Irdischen so in stolzer Majestät über allem Seelischen thront — sondern wir fassen ihn auf als den seelischen Bezirk oder das Einheitsprinzip der im Vitalen wurzelnden und von hier bewegten

Denk- und Willensakte.[1] Diese stehen in innigster Verbindung. Es gibt keinen Denkakt, der nicht vom Willen ausgelöst und geleitet wäre. Es gibt aber auch keinen Willensakt, der nicht in den Akten des Verstandes oder der Vernunft fundiert wäre. Wo immer wir uns nämlich in einer Situation der Wahl befinden (und das ist immer ein Kulminationspunkt geistigen Lebens), da sehen wir uns stets einem Kampf sich gegenseitig bekämpfender Antriebe (Motive) gegenüber. Diese bezeichnen gleichsam die verschiedenen Handlungsmöglichkeiten. Erinnern wir uns an das Beispiel von dem dürstenden Tier und Menschen. Während die Antriebe bei dem Tier in unbewußter Dumpfheit verharren, werden sie beim Menschen (wie das Beispiel lehrte) im „Brennspiegel" des Selbstbewußtseins aufgefangen. Aber einmal in diesem „Fangnetz" des Verstandes oder der Vernunft, werden sie nun geprüft; es wird überlegt: was spricht dafür und was dagegen. Die Vernunft tritt also als Ratgeber auf, wobei sie sich stets an bestimmten Normen, (Grundsätzen, Idealen) orientiert, und so kommt es schließlich zu einer Stellungnahme, zu einer Entscheidung, d. h. das Ich greift eine Handlungsmöglichkeit heraus und sagt gleichsam zu ihr: Du sollst mein Ziel sein. Damit wendet sich das Ich nun ganz diesem Antriebe zu. Das besagt aber im einzelnen: die bisher im Kampf der Motive auch anderweitig besetzte triebhafte bzw. pp. Energie wird frei, der von der Gunst der Vernunft ausgezeichnete Antrieb wird seiner Hemmungen ledig und läuft nun ab, aber nun nicht mehr triebhaft unbewußt, sondern als vollbewußte Willenshandlung. Noch mehr: das Ich erlebt diese Handlung als von ihm selbst gesetzt, es ist ihm gewiß, daß es sich selbst zur Tätigkeit bestimmt hat. Und damit nicht genug: Trotz allen Widerspruchs des Determinismus wird das Ich nicht müde zu bekennen, in sehr vielen Fällen das klare und deutliche Bewußtsein zu haben, daß es bei diesem Vorgange in voller Freiheit die Entscheidung gefällt und die Handlung in Gang gesetzt habe. Damit vollendet sich das Geistige im Menschen zu einer Seinsweise, die in der verantwortungsbewußten Persönlichkeit gipfelt. Und doch! Wie hoch sich damit auch der Mensch über die bloß triebhafte Natur des Tieres erhebt, es reißt doch niemals, selbst nicht in dieser Sphäre der freien Entscheidung, die Nabelschnur zu den Trieben. Wir sagten schon, daß sich der Geist der Triebkraft bedienen muß, wenn er wirken will. Darüber hinaus aber erkannten wir hier, daß der geistige Wille im Grunde nichts anderes darstellt als das in die Sphäre der Geistigkeit gehobene ursprünglich vitale Streben. Die Triebe sind gleichsam die Bahn, in welcher der geistige Wille sich auswirkt. Was also im Seelischen Trieb heißt, das nennt sich im Geistigen Wille. In diesem Willen aber — und nicht im Denken oder in der Vernunft — ruht der Schwerpunkt des Geistigen. Diese Akte des Willens sind es auch, in denen der Geist seine Führer-

[1] Mit dieser Auffassung rückt natürlich das Problem des personalen Geistes auch in die Kompetenz der empirischen Psychologie.

schaft im Bereich des Seelischen offenbart. Man hat diese Führerschaft mit der Funktion eines Weichenstellers verglichen. Es liegt aber offenbar mehr vor. Wer sich noch einmal unseres Beispiels von dem dürstenden Tier und Menschen erinnert, der besinnt sich auch darauf, daß sich der Geist hier als „Hemmfaktor" gegenüber dem Triebe erwies: es schob sich der Gedanke an die Gefahr dazwischen und entzog dem Drang die Energie zum weiteren Ablauf. Und so steht immer und überall der Geist gegen die Hemmungslosigkeit und Exzentrizität der Triebe, er hemmt und reguliert sie. Aber in dieser mehr negativen Funktion des Hemmens und Regulierens erschöpft sich nicht die ganze Macht des Geistes. Diese manifestiert sich auch in einem positiven Verwenden der triebhaften vitalen Kräfte für die Ziele des Wollens. Wo mir z. B. im Gedächtnisleben ein Name nicht sogleich einfällt, wo die Reproduktion also stockt bzw. ausbleibt, da nehme ich willensmäßig bestimmte Verhaltungsweisen ein und erreiche damit den Vollzug der Reproduktion. Ähnlich ist es beim Denken der Wille, welcher die erkennende Funktion auslöst und in Gang erhält. So beherrscht also der Geist kraft seiner von der Vernunft geleiteten Willensakte das ganze Seelenleben und wird damit zu einem Instrument der Lebensgestaltung im Sinne des Kulturmenschentums. Ja, seine Macht über die Natur reicht so weit, daß der Mensch (wozu kein Tier imstande ist) im Selbstmord sein eigenes Leben vernichten kann.

IV.

Suchen wir jetzt noch kurz die Ergebnisse unserer Untersuchung pädagogisch fruchtbar zu machen. Ist das Bild, das wir vom Menschen entworfen haben, richtig, so ist der Mensch in erster Linie nicht (wie die rationalistische Theorie vom Menschen wahrhaben wollte) ein theoretisches, sondern ein wollendes und handelndes Wesen. Wollend und handelnd steht schon primär das Kleinkind zur Außenwelt, wie uns die Kinderpsychologie lehrt.[1] Und so ist auch für den Erwachsenen die Außenwelt in erster Linie Gegenstand seines Handelns und Wollens, in zweiter Linie erst seines Anschauens und theoretischen Erkennens. Alles Denken steht im Dienste bestimmter Ziele und Zwecke. Die Grundlage und Kraftquelle allen Handelns liegt aber in der Triebschicht und den aus ihr hervorgehenden Neigungen, Gesinnungen und Interessen. Kraft ist immer Lebenskraft und Triebkraft, und der Geist kann nie anders wirken als so, daß Triebkraft in den Dienst geistiger Richtungen gestellt wird. Somit wird jede starke Persönlichkeit starker Triebinteressen fähig sein müssen und der geistige Mensch einer gesunden Vitalität nicht entbehren können. Falsch wäre es also auch, zu glauben, daß ein Charakter geistesstark sein könne, ohne zugleich starke Triebe zu besitzen. Darüber hinaus ließ unsere Untersuchung auch eine

[1] Vgl. O. Kroh, Die Psychologie des Grundschulkindes[6] 1930 und Ch. Bühler, Kindheit und Jugend[3] 1931.

deutliche Überlegenheit des Trieb-Instinktlebens gegenüber dem Intellekt in die Erscheinung treten: das ist seine natürliche Beziehung zum Leben; wir erkannten ja die Triebe als die Sonderformen des allgemeinen Lebensstrebens. Ist der Intellekt durch seine Beziehung zur anorganischen Welt und damit durch eine natürliche Verständnislosigkeit für das Leben charakterisiert (sein Grundwesen zielt, wie Bergson richtig hervorhebt, auf die mechanische Erfindung), so ist der Instinkt geradezu nach der Form des Lebens gemodelt. Es bricht sich auch in Philosophie und Psychologie immer mehr die Erkenntnis Bahn, daß der Verstand als Mittel zur Welterkenntnis keineswegs hinreicht, sondern daß das Wissen um die Wirklichkeit und das Sein auch basiert auf den Erfahrungsinhalten des im Triebhaften und Affektiven zentrierten seelischen „Erlebens". Erleben kann sich aber nur dann vollziehen, wenn wir uns völlig aus der Haltung des Intellekts entsinken lassen.

Mit dieser veränderten Auffassung vom Wesen des Menschen wird eine radikale Abkehr von dem bisherigen Rationalismus und Intellektualismus unseres Bildungswesens ausgedrückt. War dessen Ideal der kenntnisreiche Schüler, der Vielwisser und Verstandesmensch, so gilt als neues Bildungsideal der von guten Gesinnungen, von Charakter geleitete, „tatkräftige" Schüler, der sich vor allem zur Meisterschaft im Handeln ausbildet. Die Hauptaufgabe der Pädagogik muß demnach in der Erziehung zum geistig disziplinierten, verantwortungsbewußten und entschlußfreudigen Handeln bestehen. Damit wird die voluntaristische Entscheidung zum eigentlichen Kennzeichen des Menschen, aber auch zum Gestaltungsprinzip der Volksgemeinschaft. Die Menschen, die diese Entscheidung in jedem Augenblick mit dem letzten Einsatz an Mut und Gemeinschaftsverantwortung zu treffen vermögen, sind die vorzüglichsten Menschen. Es ist also der Typ des Willens- und Tatmenschen, der Typ des kämpferischen, des soldatischen oder auch politischen Menschen, der durch dieses neue Bildungsideal geformt werden soll. Höchstes Bildungsideal ist der deutsche Held, der aus den Kräften des Blutes und Bodens und aus dem deutschen Ehrbewußtsein wie aus dem christlichen Kulturbewußtsein lebt.

Das bedingt natürlich eine völlige Umorientierung unseres Schulwesens. Nicht mehr Wissensschule — sondern Charakterschule, oder Tatschule (wie ich lieber sagen möchte),[1] muß die Parole lauten. Das soll nicht Abschaffung des Wissens und der Wissensübermittlung bedeuten. Wer das wollte, der würde ja gänzlich die Grundtatsache verkennen, daß sich der subjektive Geist nur in Auseinandersetzung mit dem objektiven Geiste (Kultur) entwickeln kann, und würde somit unser Volk auf eine primitive Entwicklungsstufe zurücksinken lassen. Aber das Wissen muß Wurzel schlagen in Heimat, Rasse, Volk und Gott und darf als solches dem Schüler nicht „eingetrich-

[1] Hillebrand, Die Aktivität der Seele. Grundlagen der Arbeitspädagogik als Taterziehung. 1933.

tert", sondern muß von ihm selbst in stetem Ringen, sozusagen in kämpferischer Geisteshaltung, mit dem Bildungsgut selber erworben werden. Und das Wichtigste: Nicht nur der Lehrplan muß von der Erkenntnis beherrscht sein, sondern auch Lehrer wie Schüler müssen als letzten Zweck des Wissens erkennen und anerkennen, die sittlich-geistigen Kräfte auf die rechten Ziele auszurichten und das nötige theoretische Rüstzeug für die entschlußfreudige, verantwortungsbewußte Tat im Dienste des Berufes und der Allgemeinheit in die Hand zu geben. Um aber diese Auffassung von vornherein im Schüler grundzulegen, ist das beste Mittel, jedes Wissen möglichst in eine Tat oder doch wenigstens in die Aufzeigung einer Möglichkeit zu einer Tat ausmünden zu lassen.

Ebenso bedingt das neue Erziehungsideal eine andere Einstellung zur Triebwelt. Es hat eine Zeit gegeben, da betrachtete man die Triebe wie Unkraut auf einem Acker, das auszurotten ist; es ging die Rede von einer Unterdrückung oder gar Ertötung des Trieblebens. Wer sich dieser Auffassung hingibt, der sündigt wider die Grundtatsache, daß die Triebe wesenhaft zum Menschen gehören, sogar seine fundamentale Schicht bilden. Dem Erzieher stehe also immer jenes weise Wort Pascals vor Augen: „Der Mensch ist weder Engel noch Tier; und das Unglück will, daß, wer ihn zum Engel machen will, ihn zum Tiere macht." Wegweisend ist aber auch die Erkenntnis von der Lebensnähe des Instinktes gegenüber dem Verstand. Will nämlich der Mensch einen Lebensstil, der ihn nicht dem Leben entfremdet, so muß das denkende Bewußtsein seinen Anspruch, der alleinherrschende (oder vermeintlich allein gebende) Faktor zu sein, aufgeben; es muß vielmehr lernen, die Haltung des Aufnehmens, Hörens, Empfangens einzunehmen, sich auch schon einmal den Weisungen des Instinktes zu überlassen. Die nationalsozialistische Erziehungsidee tut also gut daran, wenn sie unser Bildungswesen von der Überwucherung durch den Intellekt befreien will, und sie beweist auch einen guten psychologischen Blick, wenn sie (namentlich zur Erreichung ihrer national-völkischen Zielstellung) neben der rationalen Argumentation, die auf den Verstand wirkt, sich vor allem auch solcher Methoden bedient, die sich eben an diese irrational-vitale Fundamentalschicht wenden: die Massenerregung und Symbolik (Hakenkreuz, Grußformen, Drittes Reich). Wem nur ein wenig seelischer Spürsinn eignet, der weiß, wie etwa mittels eines Sprechchores die Kinder in eine hochgespannte Seelenlage gesteigert werden können, in der sich Gesinnungen, Haltungen viel stärker herausbilden und verankern lassen als auf dem Wege verstandesmäßiger Belehrung.

Wenn nun so auch die Macht und der Wert der Triebwelt anerkannt wird, so soll doch nicht einem wilden Wuchernlassen der Triebwelt das Wort geredet werden. Wie der blühende Baum dem treibenden Sproß gegenüber eine höhere Entfaltungsstufe auf dem Wege zur Frucht darstellt, so ist auch der geistige Mensch der schöpferisch entfaltete gegenüber dem triebhaften. Der Geist ist das, was den Menschen zum Menschen

macht. Gewiß war es einmal nötig, daß diejenigen, welche in der Zeit des instinktfernen, wurzellosen Intellektualismus den Urgrund verloren hatten, sich von neuem zu den Wurzeln wendeten, um im Vital-Seelischen, im Rassischen den Nährboden aller Kraftentfaltung zu finden. Die nun aber wieder fest im Erdreich ruhen, verbunden mit dem Boden, werden von neuem den Kopf erheben und fühlen, daß alle Würde und Größe des Menschen in seinem Geiste ruht. Daher Regulierung des Trieblebens durch Zucht und Gewöhnung, und Beherrschung und Dienstbarmachung der Triebe durch den Geist. Anders ausgedrückt: Selbstzucht, geistige Disziplinierung, Hackenzusammenschlagen auch im Bereich des Seelischen.

* *

Die marschierende Kolonne – ihre soziologische Struktur, ihre sozialpsychischen Wirkungen und ihre erzieherische Bedeutung.

Von Adolf Knauer.

Die marschierende Kolonne gehört zum charakteristischen Bilde des heutigen Deutschland. Es wäre im höchsten Grade oberflächlich, die Erscheinung des „marschierenden Deutschland" als etwas künstlich Gemachtes und daher Äußerliches abzutun. Wer so denkt, hat noch nicht begriffen, daß durch das Eingeordnetsein in eine fest gegliederte Truppe tiefste Bedürfnisse befriedigt, stärkste Erlebnisse geschaffen und nachhaltigste und wertvollste Wirkungen erzeugt werden. Der junge Deutsche von heute lebt und erlebt Gemeinschaft nicht mehr ausschließlich in den individuell gestalteten Gruppen der Familie, der Freundschaft und Kameradschaft, des Bundes, des Vereins, sondern auch in den überindividuell bestimmten, vom Geist soldatischer Haltung durchwirkten Gemeinschaften der HJ., des Arbeitsdienstes, der SS. und SA. Deren charakteristischste und zugleich eindruckvollste Form aber, Gemeinschaft zu sein, ist die marschierende Kolonne. Sie einer näheren Betrachtung zu unterziehen, dazu können uns somit schon zeitbestimmte Gründe reichlich Veranlassung geben. Aber auch unabhängig von seiner Bedeutung für die unmittelbar erlebte Gegenwart dürfte der Gegenstand dieser Untersuchung in seiner einzigartigen soziologischen und sozialpsychischen Eigenart schon reizvoll genug zur Bearbeitung sein.

Das vorwiegende Interesse dieser Studie ist das sozialpsychologische. Die Frage, mit welcher wir im Verfolg dieses Interesses an unseren Gegenstand herantreten, lautet in ihrer allgemeinsten Fassung: Welches sind die seelischen Zusammenhänge, die in dem Sozialgebilde „marschierende Kolonne" zwischen dem Einzelnen und den andern, zwischen dem Einzelnen und der Gruppe bestehen? Geht man dieser Frage nach, so wird man leicht feststellen, daß es für ihre Beantwortung nicht genügt, sich nur an den Einzelnen zu wenden und sein Verhalten und Erleben zu beschreiben, wie es an sich ist. Die gestellte Frage ist erst dann beantwortet, wenn Verhalten und Erleben in Beziehung gebracht werden zu den durch das Gebilde „marschierende Kolonne" gegebenen objektiven Fak-

toren, mit denen sie kausal oder intentional verbunden sind. Eine psychologische Untersuchung unseres Gegenstandes kann also nicht ohne eine Kennzeichnung der für das seelische Erleben und Verhalten in Frage kommenden objektiven Bezugsmomente, d. h. aber nicht ohne gegenständliche Beschreibung der marschierenden Kolonne durchgeführt werden. Ein Sozialgebilde gegenständlich beschreiben heißt aber, es soziologisch betrachten. Somit muß die sozialpsychologische Betrachtung durch eine soziologische ergänzt werden.

Und endlich können wir mit der sozialpsychologischen noch eine zweite Betrachtung verbinden: die erzieherische. Alle Erlebnisse und Verhaltungsweisen hinterlassen Wirkungen, die die seelisch-geistige Gestalt eines Menschen beeinflussen und in einer bestimmten Richtung umprägen. Darum liegt es auch bei unserem Gegenstand nahe, zu fragen, welche formenden Wirkungen er hinterlasse und welches seine erzieherische Bedeutung sei. Diese letzte Fragestellung muß gerade heute unser Interesse in besonderem Maße erregen, wo wir darangehen, die geeigneten Erziehungsformen aufzusuchen, die den neuen Menschen gestalten sollen.

So ergeben sich für unsere Untersuchung drei Aufgaben, die eng miteinander zusammenhängen: Wir haben sinngemäß zunächst nach der soziologischen Struktur des Sozialgebildes „marschierende Kolonne" zu fragen, dann haben wir es auf seine sozialpsychischen Zusammenhänge zu untersuchen, und zuletzt haben wir die Frage nach seinen formenden Wirkungen und deren erzieherischer Bedeutung zu stellen.

I. Die soziologische Struktur der marschierenden Kolonne.

Was eine marschierende Kolonne ist, scheint auf den ersten Blick eine müßige Frage zu sein. Es gibt kaum ein zweites soziales Gebilde, das sich so sinnfällig und so einzigartig heraushebt aus der Fülle der übrigen sozialen Gebilde wie die marschierende Kolonne. Die räumliche Geschlossenheit, die sich auch in der Bewegung von einer Stelle zur andern erhält, der einheitliche Marschtritt, der gemeinsame Gesang geben ihm ein außerordentlich eindrucksvolles Gepräge. Trotzdem dürfte es sich als notwendig erweisen, gegenüber der Gefahr einer zu weiten Fassung des Begriffes „marschierende Kolonne" eine kurze begriffliche Unterscheidung vorzunehmen. Eine marschierende Schülerklasse, eine marschierende Abteilung HJ., SS., SA., oder gar eine Truppe marschierender Soldaten heben sich deutlich ab von dem sozialen Gebilde des bloßen Menschenzuges, wie er bei Festzügen, Trauerzügen, Umzügen in Erscheinung tritt. Zum Wesen der marschierenden Kolonne gehören die Merkmale der Führung, der straffen Geschlossenheit und der Zucht. Wo diese Merkmale fehlen, werden wir sinnvoll nicht mehr von einer Kolonne sprechen dürfen. Auch der sich bewegende Menschenzug bedarf zwar einer gewissen Ordnung, aber es fehlt ihm die Führung und die innere Straffheit. Mit dem Begriff „Kolonne" verbindet sich notwendig der Gedanke des Soldatischen.

Wir werden daher auch unserer Untersuchung nur solche Formen zugrunde legen dürfen, die dem Merkmal des Soldatischen entsprechen oder entsprechen können. Das ist vor allem die militärisch-soldatische Truppe selbst, dann aber auch die marschierenden Kolonnen der SS. und SA., des Arbeitsdienstes, der HJ.

und der Schuljugend. Natürlich gibt es auch hier wie bei jedem anderen sozialen Gebilde eine Fülle von Ausprägungen und Übergangsformen. Sie zu schildern, kann kaum ernstliches Interesse beanspruchen, um so mehr bei einem Gebilde, das wie kaum ein zweites so stark unter der Wirksamkeit eines hochgestellten Normbildes steht. Wir werden uns daher bei unserer Untersuchung hauptsächlich an eine solche Form der Ausprägung halten, die die wesentlichen Züge unseres sozialen Gebildes in möglichster Erfüllung zeigt.

Der so umgrenzte Gegenstand kann in soziologischer Hinsicht von zwei Seiten aus betrachtet werden. Er ist einmal ein Ganzes von bestimmter Form und Struktur. Als solches kann er unabhängig von den Menschen, die in dieses Ganze eingehen und es erfüllen, gewissermaßen wie ein objektives Gefäß, das sie alle umfaßt, betrachtet und gekennzeichnet werden. Sein Aufbau und seine Ordnung gelten, auch wenn die Menschen wechseln; sie haben überindividuellen Charakter. Die Betrachtung kann sich aber auch auf die Personen richten, die Glieder dieses Ganzen sind. Denn soll sich dieses Ganze und seine Ordnung realisieren und erhalten, so ist die personale Zugehörigkeit zu ihr unter bestimmte Bedingungen gestellt. Diese Bedingungen zu kennzeichnen, muß als noch in den Aufgabenbereich der Soziologie gehörig betrachtet werden, um so mehr, als die Menschen, die diesen Bedingungen entsprechen, selbst als objektive Beziehungsfaktoren im Erleben und Verhalten des Einzelnen fungieren. So ergeben sich folgende zwei Fragen: Welches ist die Eigenart der marschierenden Kolonne als soziologisches Gebilde, und welches sind die personalen Bedingungen der Zugehörigkeit zu ihr?

1. Die Eigenart der marschierenden Kolonne als soziologisches Gebilde.

Wenn sich bei einem Unglück auf der Straße eine neugierige Menschenmenge ansammelt, wenn hinter einem Betrunkenen ein Haufe von Jungen einherzieht, so wird das Verhalten jedes Einzelnen innerhalb einer solchen Gruppe bestimmt aus den Bedingungen seiner eigenen Person und der gegebenen Umweltsituation. Mit dem Wechsel dieser Bedingungen wechselt auch sein Verhalten. Wenn ihn die Menge von seinem Platze wegdrängt, wenn er spontan seine Stelle aufgibt, um eine bessere aufzusuchen, wenn er seine Schritte verlangsamt oder beschleunigt, wenn er sich durch die anderen stoßend durchdrängt, so ändert dies wechselnde Verhalten die Eigenart des Ganzen nicht. Auch bei aller ungezügelten Willkür der einzelnen, bei aller Labilität ihrer gegenseitigen Beziehungen bleibt dieses Ganze, was es war: ein Haufe. Eine Vielheit räumlich vereinigter Menschen, ausschließlich bestimmt und gestaltet durch das Zusammensein der Einzelnen.

Auch die Kolonne „besteht" aus einer Vielheit von Personen. Aber ihre Eigenart als soziologisches Ganzes ist doch von gänzlich anderer Art als diejenige des Haufens. Waren es dort die Einzelnen, deren Zusammenwirken Form und Struktur des Ganzen bestimmte, so ist es hier umgekehrt das Ganze, das die Einzelnen bestimmt. Über der Willkür und den zufälligen Bedingungen des Einzelnen steht das über- und vorindividuelle Gesetz der Kolonnenordnung. Überindividuell ist dieses Gesetz, weil es un-

abhängig vom Einzelnen seine Gültigkeit hat und behält, vorindividuell, weil es der Einzelne schon vorfindet, wenn er sich einer Kolonne eingliedert. Ist der Haufe ein natürlich-spontanes, so ist die Kolonne ein bewußt-zweckmäßiges Gebilde. Dort bestimmt die zufällige Konstellation der Bedingungen die Form des Ganzen, hier die bewußt-gesetzte Norm einer Ordnung. In der bewußt-gesetzten Ordnung ist die größere Konstanz der Kolonne als bestimmt geartetes Gebilde begründet. Ihr Normbild schwebt auch über der unvollkommensten Realisierung und behält seine Gültigkeit bei allem Wechsel der Personen. Der Begriff „Kolonne" umschließt nicht nur eine Tatsache, sondern auch eine Forderung.

Unter allen soziologischen Gebilden eignet der marschierenden Kolonne die straffste Ordnung. Der Freiheit und Ungebundenheit ihrer Glieder sind engste Grenzen gesetzt. Im Haufen kann sich jeder diejenige Stelle aussuchen, die seinen Wünschen entspricht, eine eingenommene Stelle kann beliebig mit einer anderen vertauscht werden. Die marschierende Kolonne weist jedem ihrer Glieder einen festen, unvertauschbaren Platz an. Ihre Ordnung fordert, daß er innebehalten werden muß, auch wenn er mit Unannehmlichkeiten verknüpft und den persönlichen Wünschen zuwider ist. Ebenso streng ist das Verhältnis zu den übrigen Gliedern geregelt. Im Haufen ist die Gestaltung der zwischengliedlichen Beziehungen der individuellen Willkür überlassen. In der Kolonne unterliegen alle diese Beziehungen den strengen Vorschriften der Marschordnung. Selbst Stellung und Haltung des Einzelnen sind unter strenge Zucht gestellt. Außerhalb der Kolonne hat er die Freiheit, inneren Antrieben oder äußeren Reizen nachzugeben. Hier muß er straffe Haltung bewahren, auch wenn er müde und schlapp ist, hier muß er den Blick geradeaus richten, auch wenn ihn noch so interessante Eindrücke ablenken möchten.

Diese ganze Ordnung aber muß im Marschieren aufrechterhalten werden, also in einer Tätigkeit, die jeden in gleicher Weise verpflichtet. Persönliche Haltung, Kolonnenstelle und Gliedbeziehung dürfen nicht verändert werden, auch wenn innere oder äußere Hindernisse ihre Aufrechterhaltung fortgesetzt bedrohen. Unaufmerksamkeit, Zuchtlosigkeit, Müdigkeit und Unwille, aber auch äußere Störungen wie Wegschwierigkeiten, Begegnungen und anderes sind fortgesetzt am Werke, die straffe Ordnung aufzulockern. Bald muß das Marschtempo verlangsamt, bald beschleunigt, bald müssen Stockungen, bald Lücken ausgeglichen werden, bald muß sich die Kolonne auf einen engeren, bald auf einen weiteren Raum verteilen — trotz aller dieser wechselnden Umstände soll das Ganze in seiner Einheit und in seiner Ordnung erhalten bleiben.

2. Die personalen Bedingungen der Zugehörigkeit zur Kolonne.

Ein Sozialgebilde von so fester und straffer Struktur, wie es das geschilderte ist, muß an die Menschen, die sich ihm einfügen wollen, Bedingungen stellen. Denn die spezifische Eigenart der marschierenden Kolonne liegt ja gerade darin, daß ihr Formgesetz schon gegeben ist, ehe es konkrete Menschen realisieren. Es wird an sie herangebracht, und sie haben sich nach ihm auszurichten und sich ihm unterzuordnen. Ein Menschenhaufe dagegen stellt an seine personalen Glieder keine Forderungen; daher kann ihm auch jeder angehören.

So sind es zunächst gewisse körperliche Bedingungen, von deren Erfüllung die Zugehörigkeit zur marschierenden Kolonne abhängig ist. Jedes Kolonnenglied muß marschfähig sein. Darum sind Menschen von bestimmten körperlichen Gebrechen von vornherein ausgeschlossen. Es muß ferner an jeden Einzelnen ein bestimmtes Maß von körperlicher Leistungsfähigkeit gestellt werden. Denn die Kolonne soll die an sie gesetzten Marschforderungen erfüllen können. Jedes Zurückbleiben hinter dem geforderten Maß von Leistungsfähigkeit würde ihre Zwecke gefährden.

Die Selbstverständlichkeit und Sicherheit der Eingliederung wird nur dann gewährleistet, wenn jedes Glied den Rhythmus der Bewegung des Ganzen als formgebendes Prinzip in sein körperlich-seelisch-geistiges Sein aufnimmt.

Zu den körperlichen Bedingungen der Zugehörigkeit zu einer marschierenden Kolonne kommen eben bestimmte seelisch-geistige Bedingungen. Die Innehaltung der für die marschierende Kolonne wesentlichen Ordnung setzt eine gewisse Ordnungsfähigkeit voraus. Wer eine Kinderschar zur Marschkolonne formieren wollte, würde bald erkennen, daß diese Fähigkeit keineswegs von vornherein gegeben ist. Und selbst innerhalb guter Marschgruppen gibt es erfahrungsgemäß erhebliche Unterschiede der Ordnungsfähigkeit. Sie spielt daher auch in der Ausbildung und Schulung der Kolonne eine ganz wesentliche Rolle. Ebenso muß jede Kolonne imstande sein, den von der Führung ausgehenden Befehlen sinngemäß Folge zu leisten. Für den Einzelnen folgt daraus die Bedingung, daß er befehlsfähig und befehlswillig, d. h. imstande und bereit sei, Befehle zu verstehen und auszuführen. Auch hier mag uns die zur Marschkolonne umzuformende Kinderschar als erläuterndes Beispiel dienen.

In der Eigenart der marschierenden Kolonne als einer kollektiven Leistungsgruppe liegt es begründet, daß innerhalb jeder konkreten Kolonne ein gewisses Maß von Gleichförmigkeit bestehen muß. Je größer die Differenzen innerhalb einer Leistungsgruppe sind, desto größer sind die Spannungen und mit ihnen die Schwierigkeiten im einheitlichen Vollzug der Leistung. Aus diesem Grund wird jede konkrete Marschkolonne die gegebenen Leistungsunterschiede schon bei der Auslese ihrer Glieder berücksichtigen. So sind es in der Regel Menschen von ungefähr gleichem Alter, gleicher Leistungsfähigkeit, gleichem Geschlecht, die sich in einer Kolonne zusammenfinden. Durch solche Bindungen sind aber zugleich auch in der Regel gewisse gemeinsame seelisch-geistige Züge mitgegeben. Es ist in der Mehrzahl der Fälle auch anzunehmen, daß die Vereinigung zur Marschgruppe auf Grund gemeinsamer Interessen, Zwecke, Ideen oder Werthaltungen erfolgte, zumindest auf Grund übereinstimmenden Willens oder gemeinsamer zustimmender Einstellung. Und endlich wird eine gemeinsame seelische Ausrichtung erzeugt als Folge der Einwirkungen, die mit der Zugehörigkeit zu einer marschierenden Kolonne verbunden sind, worauf wir im psychologischen Teil dieser Untersuchung noch zu sprechen kommen werden.

Wir zeigten soeben, daß für das In-Form-Sein einer marschierenden Kolonne die Erfüllung bestimmter Bedingungen unerläßlich ist. Das Fehlen der dafür nötigen Voraussetzungen muß ihre Verwirklichung als konkretes Gebilde unmöglich machen, oder, falls sie schon realisiert ist, ihre Eigenart zerstören. Sind es so gewisse Merkmale, die den Einzelnen kolonnen- und marschfähig machen, so

sind es wieder andere, die dafür mehr oder weniger irrelevant sind. Ihr Vorhandensein macht die Bildung des Sozialgebildes „marschierende Kolonne" nicht unmöglich oder bedroht seinen Bestand nicht. Gleichwohl sind sie nicht ohne soziologische Bedeutung. Denn jedes differente Merkmal innerhalb eines soziologischen Gebildes ist geeignet, dessen Struktur im Ganzen oder im Teilhaften zu modifizieren, ohne daß freilich dadurch auch die wesentliche Eigenart des Ganzen verändert werden müßte. Jede Veränderung aber breitet sich wellenförmig innerhalb des Gebildes aus und berührt und beeinflußt mehr oder weniger jedes einzelne Glied desselben. So kennt jede marschierende Kolonne auf körperlichem Gebiet die Unterschiede des persönlichen Marschrhythmus, der persönlichen Schrittweite, der motorischen Regulierfähigkeit, der Ausdauer und Leistungsfähigkeit. Sie führen ununterbrochen zu Unregelmäßigkeiten und Störungen und damit zu Spannungen, die im Sinne der Formidee des Ganzen wieder ausgeglichen werden müssen. Mit diesen physischen Differenzen aber sind eng und kaum abtrennbar verbunden die im Seelischen und Geistigen liegenden Unterschiede der Aufmerksamkeit, der Anpassungsfähigkeit, der Rhythmisierbarkeit, der Umstellbarkeit, der Sinnesschärfe, der Auffassungsfähigkeit, der geistigen Zucht, der Willenszähigkeit. Alle diese Differenzen im Binnenraum einer Truppe bestimmen ihre soziologische Gestalt und damit den seelischen Erlebnisraum des gliedhaften Einzelnen.

II. Die sozialpsychischen Wirkungen der marschierenden Kolonne auf den Einzelnen.

Die psychologische Betrachtung muß im Gegensatz zur soziologischen ihre besondere Aufgabe darin erblicken, die im Innern des Einzelnen ablaufenden Vorgänge festzustellen, zu beschreiben und zu erklären. Auch für eine sozialpsychologische Betrachtung kann als Erkenntnisquelle zunächst nur die Einzelseele in Frage kommen, da sie der eigentlich reale Schauplatz seelischen Geschehens ist. Der Begriff der „Massenseele", den man gerade für ein soziales Gebilde nach Art der marschierenden Kolonne gerne verwenden möchte, knüpft nicht an einen realen Tatbestand an, sondern ist eine nützliche Hilfsvorstellung.

Geht man vom Einzelnen aus, so sind es vor allem zwei Aufgaben, die sich einer sozialpsychologischen Betrachtung stellen. Die erste beschäftigt sich mit der Frage, wie das soziale Gebilde als Ganzes erlebt wird. Ihr ist im folgenden der Abschnitt über das Erlebnis des „Wir" gewidmet. Die zweite fragt nach den Beziehungen, die zwischen den Gliedern einer Kolonne bestehen. Mit dieser Frage beschäftigt sich der Abschnitt über die interindividuellen seelischen Beziehungen. Eine sozialpsychologische Untersuchung kann aber auch ihren Ausgangspunkt vom Ganzen nehmen und die Frage stellen: Welche seelischen Kräfte schaffen und tragen dieses Ganze? Auch diese Aufgabe weist uns zurück auf den Einzelnen. Mit ihr wird sich der Abschnitt über die zusammenhaltenden und tragenden Kräfte befassen.

1. Das Erlebnis des „Wir".

Wer in der Rolle des Zuschauers eine marschierende Kolonne an sich vorüberziehen läßt, der erhält nicht den Eindruck, daß 30 oder 40 oder 100 Einzelmenschen an ihm vorüberziehen; die Kolonne erscheint ihm als einheitliches

Ganzes. Dieser Eindruck ist so sinnenfällig und ausschließlich, daß es schon mit Schwierigkeiten verbunden ist, aus dem Ganzen einen Teil, etwa eine in der Kolonne marschierende Einzelperson, scharf herauszulösen. Daß man so häufig bekannte Personen in einer vorbeimarschierenden Abteilung nicht erkennt, mag darin seinen Grund haben.

In einer ganz anderen seelischen Situation befindet sich derjenige, der einer marschierenden Kolonne als beteiligtes Mitglied angehört. Für den Zuschauer ist die Kolonne bloßes Objekt, dem er in Distanz gegenübersteht; der Teilnehmer befindet sich inmitten ihrer selbst, er „gehört" zu ihr, ist ein Teil von ihr. Diese seelische Situation gibt die Grundlage ab für ein Erlebnis von höchster Eindruckskraft. Jeder, der einmal in einer Kolonne marschiert ist, kennt die erhebenden Augenblicke, in denen sein individuelles Ichgefühl ganz zurücktritt und einem weiten, über die ganze Kolonne ausgespannten Bewußtsein des „Wir" weicht. Die Vielheit mitmarschierender Menschen ist für ihn verschmolzen zu einem Ganzen, und dieses Ganze ist er selbst, ist sein ausgeweitetes Ich. Auch dem Zuschauer ist die Kolonne eine Einheit, aber dieser Einheit gehört er selbst nicht an, sie ist ihm bloße Objekteinheit. Dem Teilnehmer dagegen ist sie Seinsform seines eigenen Ich, sie ist Subjekteinheit. Dieses Wirbewußtsein modifiziert sich in bestimmten situationsbedingten Einzelerlebnissen. „Wir marschieren." „Wir schaffen's." „Wir sind stramme Kerle." „Wir werden die Augen auf uns lenken." Solche und ähnliche formulierte oder formulierbare Erlebnisse sind keinem Teilnehmer fremd. Je nach den wechselnden Bedingungen können sie von kürzerer oder längerer Dauer sein. Sie können bald diesen, bald jenen ergreifen. Sie können aber auch wie eine alles überflutende Welle über die gesamte Kolonne kommen; dann erlebt sie den höchsten Grad innerer Einheit, ein Bewußtsein, ein Geist erfüllt sie, als ob sie eine einzige große Person wäre.

Eine eigentümliche Nüancierung erhält das Wirerlebnis durch die räumliche Einordnung des Einzelnen in die Kolonne. Es ist keineswegs gleichgültig, von welcher Stelle aus er diese als überindividuelles Ganzes erlebt. Ob er vorn oder hinten, außen oder innen marschiert, jedesmal erhält das Kolonnenerlebnis eine besondere, durch die Stelle bedingte Färbung, wir könnten sagen: einen besonderen Stellenwert. Es hängt dies zusammen mit dem sehr ausgeprägten Raumcharakter des Kolonne-Wirs. Schon das individuelle Ich-Bewußtsein bezieht sich auf ein räumlich Ausgedehntes: wir fühlen uns identisch mit unserem ganzen Körper. Das in der Kolonne erlebte „Wir" umfaßt den gesamten von ihr eingenommenen Raum gewissermaßen wie einen einzigen erweiterten Körper unseres Ichs. Es hat die langgezogene Raumgestalt des Marschbandes mit einem Vorn und Hinten, mit einem Innen und mit seitlichen Flanken. Es wird in solcher körperlicher Gestalt wie als lebendiges Wesen empfunden und auch in seiner Bewegung einheitlich als schnell oder langsam, leicht oder schwerfällig erlebt. Jeder Einzelne fühlt sich an einer Stelle desselben eingeordnet, ohne durch diese Lokalisierung die Einsfühlung mit dem Ganzen verlieren zu müssen. Doch erscheint durch sie jeweils sein Wir-Erleben etwas anders modifiziert. Der an der Spitze der Kolonne Marschierende fühlt sich in der Tat als zum vorderen Teil, man möchte fast sagen, als zum „Kopf" gehörig und entsprechend in seinem Selbstgefühl besonders gehoben. Umgekehrt wird der

am hinteren Ende Marschierende, schon durch die größere Abhängigkeit, in welcher er sich der ganzen übrigen Kolonne gegenüber befindet (Marschtritt, Marschtempo, Marschweg wird im wesentlichen durch die Vorausgehenden bestimmt), zu weniger hochbestimmten Wir-Gefühlen geneigt sein. Entsprechend modifiziert sich das Wir-Erleben an jeder übrigen Stelle der Kolonne.[1]

Wenn wir nach den Ursachen fragen, unter deren Wirksamkeit das Bewußtsein des „Wir" zur Auslösung kommt, so werden wir diese, wie bei allen Erlebnissen, in inneren und äußeren Faktoren zu suchen haben. Dabei sollen uns hier vor allem die allgemeingültigen Erscheinungen interessieren. Die individuell bedingten Unterschiede herauszuarbeiten, wie beispielsweise die typologischen Verschiedenheiten der Ansprechbarkeit des Wirbewußtseins, seiner Dauer, des Tempos und der Leichtigkeit seiner Umstellung, der Beeinflußbarkeit durch diese oder jene äußeren Bedingungen müßte einer besonderen Untersuchung vorbehalten bleiben.

Es ist von vornherein anzunehmen, daß im förderlichen Sinne auf die Auslösung des Wirbewußtseins besonders solche Eindrücke wirken müssen, die auf Gemeinsames hinweisen. Die Erweiterung des Ich zum Wir kann nur auf dem Substrat des Gemeinsamen, Übereinstimmenden erfolgen. Auf dieser Grundtatsache des geselligen Lebens bauen alle Gemeinschaft schaffenden Maßnahmen auf.

So ist es besonders die gemeinsame, jeden verpflichtende Ordnung, die das Bewußtsein der Zusammengehörigkeit und des Wir-Seins stützt. Eine rastende, aus der Marschordnung gekommene Truppe empfindet ihre geschlossene, wirhafte Einheit in viel geringerem Maße als eine in straffer Ordnung zusammengeschlossene marschierende Truppe. Die unabhängig von individuellen Besonderheiten gültige Ordnung, von deren Befolgung niemand ausgenommen ist, ist das Einheit und Gleichheit schaffende Band, das alle umschlingt.

Ein wesentliches Moment bildet dabei die gemeinsame gleiche Tätigkeit des Marschierens. Ihre Bedeutung wird sofort sichtbar, wenn wir zum Vergleich die stillstehende Kolonne heranziehen. In ihr kommt es viel weniger leicht zur Ausbildung eines intensiven Wir-Bewußtseins. In der Handlung ist der Mensch ungeteilter und ichkräftiger, und daher muß gleiche, gemeinsame Handlung im Regelfall viel stärker verbinden und sozialisieren als etwa gemeinsamer Besitz ideeller Inhalte. Eine Menge paralleler Erscheinungen des sozialen Lebens ließen sich für diese Erfahrung anführen.[2] Eine der stärksten sozialen Kraftquellen, aus denen der Arbeitsdienst schöpft, ist die gemeinsame gleiche Tätigkeit.

[1] So kann man bei ausmarschierenden Schülerklassen sehr eindrucksvoll beobachten, wie stark der Wunsch, vorn marschieren zu dürfen, jeden Einzelnen erfüllt. Hat der Lehrer einmal eine starre Ordnung aufgegeben, so wird er erleben, daß es bei jedem Ausmarsch oder gar im Verlauf desselben zu einem regelrechten Streit darüber kommt, wer vorn marschieren darf. Dieser Wunsch geht nach meinen Beobachtungen auch von denjenigen aus, die durch einen Wechsel nicht in die vorderste Reihe, wohl aber nach vorn kommen würden, woraus hervorgeht, daß er sich nicht nur aus dem äußeren Vorteil des ungehinderten Marschierens herleitet.

[2] Man denke z. B. an die Wirkungen des gemeinsamen Gesangs, gemeinsam gesprochener Gebete, gemeinsam ausgeübter religiöser Riten, an die Wirkungen des Gruppentanzes, des Sprechchors usw.

Unterstützend und zugleich vertiefend wirken natürlich auch alle Gemeinsamkeiten in seelischer und geistiger Hinsicht. Eine Kolonne gleichaltriger Knaben oder Mädchen fühlt sich durch die übereinstimmende seelische Mentalität ihrer Glieder in einem ganz anderen Grade zusammengehörig als eine aus verschiedenen Altersstufen zusammengesetzte Kolonne. Eine SA.-Kolonne von übereinstimmender politischer und weltanschaulicher Ausrichtung muß viel rascher und tiefer zusammenfinden, als eine solche, deren Glieder durch Meinungsverschiedenheiten innerlich getrennt sind. Häufig bildet ja gerade die Gemeinsamkeit im Wollen, Fühlen und Denken das ursprüngliche Motiv zur Gruppenbildung.

Eine besondere Rolle für die Auslösung des Wir-Bewußtseins spielen die sinnlichen Eindrücke, die mit dem unmittelbaren Erleben der marschierenden Kolonne verbunden sind. Der dröhnende Klang einer im Gleichschritt marschierenden Kolonne wirkt auf das kollektive Bewußtsein jedes Mitbeteiligten ungemein anregend. Es ist ein bekanntes Mittel, eine schlappe und innerlich gelockerte Truppe dadurch wieder zur straffen Einheit zusammenzubringen, daß man ihr Gleichtritt befiehlt. Und umgekehrt wirkt ein Aufgeben des Gleichtritts dissoziierend auf den Geist einheitlicher Verbundenheit.

Ganz ähnliche Wirkungen hinterläßt der Marschgesang. Das wie aus einer Kehle dringende Lied kommt als ein mächtiger Zauber über jeden Einzelnen. Es reißt mit einem Schlag heraus aus der engen Welt individueller Gefühle und Gedanken und schafft das alles aufstraffende Bewußtsein des „Wir". Selbst die abgekämpfteste Truppe wird von ihm ergriffen und vergißt unter seiner Wirkung Müdigkeit, Hunger und Durst.

Auch optische Eindrücke tragen zu der Entstehung des Wir-Bewußtseins bei. Die marschierende Kolonne erscheint nicht bloß dem außenstehenden Zuschauer als einheitlicher optischer Körper, sondern auch dem in ihren Reihen Marschierenden. Dazu trägt wesentlich der bei aller fortschreitenden Bewegung gleichbleibende Eindruck der Raumgestalt bei, die Gesetzmäßigkeit ihrer inneren Gliederung und das ununterbrochen sich wiederholende Bild gleichartiger Bewegungen.

Hierher gehört auch die Bedeutung der Uniform, denn in der Regel sind die Glieder einer Kolonne uniformiert. Auch sie ist ein einheitschaffender Faktor. Die gleiche Kleidung betont das Gemeinsame und läßt von dem Unterschiedlichen und Trennenden absehen. Ob der Inhaber einer Uniform reich oder arm, von hoher oder niederer Herkunft ist, ob er diesem oder jenem Stand angehört, dies wird durch die allen gemeinsame Kleidung geflissentlich ausgeschaltet. Entsprechend sind die Wirkungen auf den Einzelnen. Selbst bei genauer Kenntnis der „zivilen" Unterschiede macht sich ein Solidaritätsbewußtsein geltend, das die vorher getrennten Menschen einander nähert. Die Uniform ist der sinnliche Träger dieses Solidaritätsbewußtseins und daher besonders geeignet, bei der Entstehung eines Wir-Bewußtseins mitzuwirken. Diese Einheit und Gemeinsamkeit schaffende Wirkung der Uniform wird noch dadurch erhöht, daß sie zugleich abhebt von den „andern", d. h. den nicht oder anders Uniformierten und damit die Zusammengehörigkeit aller ihrer Träger auch nach außen betont. Die heutige Zeit hat die soziale Funktion der Uniform richtig erkannt, wenn sie von ihr in so reichlichem Maße Gebrauch macht im Dienste der Gemeinschaftspflege.

Alle diese das Wir-Erlebnis auslösenden und tragenden Faktoren aber werden nur dann wirksam, wenn sie sich mit dem Bewußtsein verbinden, daß die Kolonne „in Ordnung" ist. Jeder Einzelne lebt mit dem Ganzen der Kolonne, weiß von seiner Ordnung und seinen Forderungen, kennt seine Notwendigkeiten und strebt, sein Verhalten in Einklang mit ihm zu bringen. Ist dieser Einklang da, so bildet sich das für das Kolonne-Sein sehr charakteristische Bewußtsein der „Stimmigkeit" heraus. Eigene und fremde, persönliche und sachliche Ursachen sind am Werke, es immer wieder aufzuheben und an seine Stelle das Bewußtsein der „Unstimmigkeit" zu setzen. Was wir als „Störungen" empfinden, hängt mit unserem mehr oder weniger fein empfindenden Bewußtsein der „Stimmigkeit" oder „Unstimmigkeit" zusammen. Unstimmigkeitserlebnisse aber wirken aktivierend auf den Einzelnen, d. h. sie rufen Tendenzen wach, die empfundene Störung wieder aufzuheben, die Harmonie mit dem Ganzen wieder herzustellen. In einer solchen Situation sind keine Bedingungen für die Auslösung eines Wir-Erlebnisses gegeben. Wir-Erleben bedeutet Ablösung vom individuellen Ich. Ablösung vom individuellen Ich aber ist nur möglich, wenn das Bewußtsein der „Unstimmigkeit" aufgehoben oder zur Unwirksamkeit abgeschwächt ist. Dies bedeutet natürlich nicht, daß auch objektiv alle Störungs- und Unstimmigkeitsmomente beseitigt sein müßten.

Ein so eigenartiges und eindrucksvolles Erlebnis wie das Wir-Bewußtsein kann nicht ohne Rückwirkungen bleiben auf denjenigen, der von ihm erfüllt wird. Das Eigenartige dieses Erlebnisses sahen wir darin, daß das Ich über seinen gewohnten engen Bezirk hinausdringt und sich gewissermaßen über die ganze Kolonne ausbreitet. Nichtsdestoweniger verliert es aber durch diesen Ausweitungsprozeß seinen individuellen Träger, und alle Rückwirkungen können daher auch nur an diesem selbst unmittelbar sichtbar werden. Welches sind diese?

Wo immer Menschen sich zur Masse vereinigen und zum „Wir" zusammenschließen, da erhöht sich ihr Selbstgefühl. Die Ausweitung des Ich zum Wir steigert das Bewußtsein der Kraft und des eigenen Wertes. Wer sich schon selbst im Banne einer marschierenden Kolonne befunden hat, der weiß, welch mächtige Steigerung sein Ich-Bewußtsein erfährt durch die Kräfte, die von ihr ausgehen. War er noch eben, außerhalb der Kolonne, von Unmut, Mißgefühlen und Kleinmut erfüllt, so wirkt der Eintritt in sie wie ein erfrischendes Bad. Wie mit neuen Kräften ausgestattet strafft sich Seele und Körper, und die bedrückenden Gefühle und Gedanken schwinden dahin. Man vergleiche eine Truppe junger, durch eine Ortschaft marschierender Burschen mit dem Bilde, das sie etwa außerhalb derselben oder bei der Rast bieten. Wieviel selbstbewußter ist der Blick, wieviel straffer der ganze Körper unter dem Eindruck, den das viel stärkere Wir-Erleben im Anblick der neugierigen Zuschauer hinterläßt! Und ist es nicht auch dieselbe Quelle, aus der einer ermatteten Kolonne beim rhythmischen Klang des befohlenen Gleichtritts oder beim Ertönen eines Marschliedes wieder neue Kräfte zufließen?

Mit dem erhöhten Selbstgefühl eng zusammenhängend ist die Geneigtheit zu optimistisch-heiterer Stimmung. Man wird selten eine Kolonne sehen, die nicht im Ganzen einen optimistisch-gehobenen Eindruck macht. Kaum irgendwo sind Witz und Humor mehr zu Hause als in einer marschierenden Kolonne. Auch nach schwersten Anstrengungen ist die Aufgelegtheit innerhalb einer

Truppe zu Fröhlichkeit immer noch größer als sie bei den isolierten Einzelnen wäre. Dieser Umstand mag uns zum Teil auch den oft erstaunlichen heroischen Optimismus erklären, mit welchem der Frontsoldat des Weltkriegs nach vorne ging.

Das erhöhte Selbstbewußtsein des Einzelnen innerhalb einer marschierenden Kolonne kann endlich auch zum Abbau von Hemmungen, die in den einzelpersönlichen Beziehungen normalerweise wirksam sind, führen. Es ist eine bekannte Erscheinung, wie sonst ganz schüchterne, zurückhaltende, maßvoll abwägende Menschen unter dem Eindruck des Kolonnengefühls aus sich herausgehen, das große Wort führen und besonders gegenüber den außenstehenden Zuschauern eine Freiheit an den Tag legen, die häufig das im „zivilen" Leben übliche Maß des Erlaubten und Schicklichen überschreitet. Sie fühlen sich gedeckt durch die Gruppe der hinter ihnen Stehenden und wissen, daß ihnen der Beifall sicher ist. Sie sind nicht diese oder jene bestimmten und bekannten Individuen, sondern anonyme Glieder der Kolonne.

Man könnte, um den eben beschriebenen Wirkungszusammenhang zwischen Wir-Erlebnis und Selbstgefühl durch ein Bild zu verdeutlichen, auf das Verhältnis hinweisen, in welchem ein schwimmender Körper zu dem ihn umfassenden und tragenden Element steht. Wie ein Stück Holz durch eine heranbrausende Wasserflut erfaßt und aus seiner ursprünglichen Lage emporgetragen wird, so wird der Einzelne in der Kolonne unter dem Einfluß des über ihn kommenden Wir-Bewußtseins aus seiner individuellen Gebundenheit losgelöst und innerlich kraftvoll gehoben. Es ist das Bild des Gehobenwerdens und des Zurücksinkens, das durch den Wechsel des Wir- und Ich-Bewußtseins nahegelegt wird. Unser Bildvergleich kann uns aber noch ein weiteres verdeutlichen. Der schwimmende Körper ist durch das Schwimmen labiler geworden, mit der Schwerkraft ist seine Unbeweglichkeit vermindert, er ist daher den Einflüssen seiner tragenden Umwelt viel mehr preisgegeben. Ähnlich verhält es sich auch mit dem vom Bewußtsein des „Wir" erfaßten Glied einer Menschengruppe. Es ist gegen die übrigen Gruppenglieder aufgeschlossener und daher für ihre seelischen und geistigen Einflüsse zugänglicher: seine Suggestibilität ist größer.

Wenn wir vom „Geist" einer Truppe sprechen, als ob es sich um eine singuläre Person handelte, so ist dies nur möglich, weil sich durch die gesteigerte Suggestibilität jedes Einzelnen geistige und seelische Inhalte und Vorgänge rasch über die Truppe ausbreiten und zum gemeinsamen Besitz werden können. Eine Kolonne kann einen „guten" oder einen „schlechten Geist" haben. Beides ist gleich leicht möglich, da die Herabsetzung der individuellen Widerstände den Einzelnen verschiedenartigen Einflüssen zugänglich macht. Entscheidend für das eine oder andere sind wenige einflußreiche Wortführer. Sie bilden die Kerne, von denen aus eine Kolonne in gutem oder schlechtem Sinne angesteckt wird. Eine durch starke Marschleistungen auf die Willensprobe gestellte Abteilung kann durch wenige Schwächlinge und Miesmacher gänzlich verdorben werden. Die Chronik des Weltkrieges weiß zu berichten, was schlechte Elemente durch ihren Einfluß geschadet haben. Ebenso aber kann auch durch wenige Vorbilder die seelische Haltung straff und aufrecht erhalten werden. Es ist bekannt, was ein einziger optimistischer Witzbold einer ganzen Kolonne sein kann.

Mit der erwähnten Tatsache der größeren Beeinflußbarkeit hängt eine weitere zusammen: die Veränderung der Niveaulage innerhalb einer Kolonne. Die aus dem Wir-Erlebnis erwachsende Tendenz zu erhöhter gegenseitiger Aufschließung und zur Aufnahme der voneinander ausgehenden Einflüsse muß zu einer Angleichung aller Glieder der Kolonne führen. Am sinnenfälligsten läßt sich eine solche Angleichung in der Tätigkeit des Marschierens beobachten. Die im Einzelleben gewohnte Schrittlänge der in einer Kolonne vereinigten Menschen kann erhebliche Differenzen aufweisen. Trotzdem hat die Kolonne eine im allgemeinen übereinstimmende Schrittlänge. Dies ist nur dadurch möglich geworden, daß jeder Einzelne seine individuelle Schrittbewegung in Übereinstimmung gebracht hat mit derjenigen aller andern. Das Resultat dieses gegenseitigen Angleichungsprozesses ist ein zwar durchschnittliches aber einheitliches, für die ganze Kolonne tragbares Schrittmaß. Hinter diesem Prozeß aber steht als steuernde Kraft das Bewußtsein der Zusammengehörigkeit.

Was sich hier im Gebiet des Körperlichen abspielt, das läßt sich auch auf seelischem und geistigem Gebiet beobachten. Die seelisch-geistigen Differenzen zwischen den Gliedern einer Kolonne sind außerhalb derselben viel erheblicher. Durch die Kollektivierung vollzieht sich eine Angleichung der Höhenlagen der Einzelnen in der Richtung auf ein Durchschnittsniveau. Die Höherstehenden sinken, die Tieferstehenden heben sich etwas; das Ganze wird uniformer. Auf sich gestellt könnte vielleicht der eine oder andere größere Ausdauer und Zähigkeit in der Bewältigung von Marschleistungen, größere Straffheit und Zucht in der Haltung an den Tag legen, in der Kolonne paßt er sich der durchschnittlichen Leistung und Haltung der übrigen an. Aber ebensosehr werden viele, die als Einzelne zu geringeren Leistungen disponiert sind, in der Kolonne über sich hinauswachsen. So kann man sehr häufig beobachten, daß Kinder bei Klassenausmärschen sehr viel größere Ausdauer zeigen und zu größeren Leistungen befähigt sind, als allein oder im Verbande der Familie. Ein während des Marsches aufgenommener Gesprächsstoff würde von einem Teil der Kolonnenglieder im einzelpersönlich gerichteten Gespräch vielfach vorsichtiger und gründlicher behandelt werden, in der Gesellschaft der andern wird ihre Urteilsvorsicht geringer, das Bedürfnis nach intellektueller Höhenlage geringer. Das Beispiel der andern steckt an und ruft Tendenzen wach, sich ihnen anzugleichen. Man darf sich freilich diese Angleichung, besonders im Gebiet des Seelischen und Geistigen, nicht nach Analogie des Mathematischen oder Physikalischen vorstellen, da die Tieferstehenden nur sehr viel schwerer ihr eigenes Niveau erhöhen können, als die Höherstehenden Geneigtheit und Möglichkeit haben, das ihrige zu senken.

2. Die interindividuellen seelischen Beziehungen.

Der enge Zusammenschluß einer Anzahl von Menschen kann Bedingungen enthalten, die zur Auslösung eines Wir-Erlebens führen. Wir sahen soeben, daß diese Bedingungen in einem besonders hohen Maße bei dem Sozialgebilde „marschierende Kolonne" vorhanden sind. Enger Zusammenschluß kann aber auch umgekehrt zu einer Steigerung der einzelpersönlichen Beziehungen führen, da er die Menschen einander näher bringt und so Gelegenheiten, wenn nicht gar Nötigungen schafft, körperliche wie seelisch-geistige Beziehungen zueinander aufzunehmen. Die marschierende Kolonne bietet in dieser Hinsicht freilich von vorn-

herein andere Verhältnisse als die meisten übrigen Sozialgebilde. Das Verhalten des Einzelnen ist durch eine straffe, alle verpflichtende Ordnung unter stärkste Bindungen gestellt, so daß seiner Freiheit, nach Belieben mit den anderen Beziehungen aufzunehmen, enge Grenzen gesetzt sind. Es kommt weiter hinzu, daß der spezifisch-soziologische Gedanke der marschierenden Kolonne nicht primär in irgendeinem Inhaltlichen liegt (eine marschierende Kolonne kann im Dienste verschiedener Ideen und verschiedener Gemeinschaftsgebilde stehen), sondern im Formalen, d. h. in der Ordnung: sie ist zunächst reines Ordnungsgebilde. Inhaltliche Momente brauchen somit zumindest nicht im Vordergrund der persönlichen Beziehungen zu stehen. Trotz dieser Einschränkungen spielen auch in der marschierenden Kolonne einzelpersönliche Beziehungen eine bedeutsame Rolle.

Die marschierende Kolonne ist ein Gemeinschaftsgebilde von stärkster und starrster räumlicher Personnähe. Person marschiert in fester Fühlung neben Person, in festem Abstand und in genauer Ausrichtung hinter ihrem Vordermann, ihre Stelle ist fest und nicht auswechselbar. Durch diese räumliche Gebundenheit von Person an Person ist die Möglichkeit tausendfacher gegenseitiger Reibungen und Berührungen gegeben. Hier hat einer einen falschen Tritt, Hinter- und Vordermann werden irritiert und kommen selbst außer Ordnung; die Störung pflanzt sich weiter, regulierende Gegenbewegungen treten auf und setzen sich fort, bis die Kolonne wieder „in Form" ist. Dort hat die Kolonne abgerissen; sofort werden die Schritte gekürzt und verlangsamt bzw. verlängert und beschleunigt, um die Einheit wieder herzustellen. Oder es treten Unregelmäßigkeiten im Rhythmus auf, die Glieder verschieben sich, die Kolonne gerät ins Stocken usw.

Mögen diese Störungen von außen oder von innen bedingt sein, durch das Verhalten der andern, durch Schwierigkeiten des Weges, durch eingreifende Befehle oder durch eigene Unaufmerksamkeit, Unlust und Müdigkeit, Willensschwäche und Zuchtlosigkeit, sie sind begleitet von bestimmten seelischen Vorgängen.

Ein reines Wir-Bewußtsein erlebt der Einzelne nur in bestimmten Augenblicken. Unter den Bedingungen, die hierfür erfüllt sein müssen, haben wir oben unter anderem auch die „Stimmigkeit" der Kolonne, d. h. ihre ordnungsgemäße Verfassung feststellen können. Darum muß jede Störung der Ordnung zu einer Abschwächung des Wir-Erlebens führen. In der Tat beobachten wir, wie das Bewußtsein immer wieder aus dem Zustand kollektiver Ausweitung zurückgerufen wird in den engen Kreis des individuellen Ichs. Oft ist es nur ein kurzes Verweilen in dem einen oder anderen Zustande, oft sind es längere Perioden ausgesprochenen Wir-Seins oder Ich-Seins, die sich in den Ablauf des Erlebens einschalten. Auch die Intensität und Ausgeprägtheit der einzelnen Zustände kann verschiedene Grade zeigen. Es können sich Ich-Zustände auf einem dunklen Wir-Hintergrund herausbilden, und umgekehrt kann es zum Wir-Erleben kommen unter gleichzeitigem Anklingen ichhafter Zustände.

Die Aktivierung des Ich unter dem Einfluß der interindividuellen Störungen kann aber auch noch von einem anderen Ausgangspunkt aus erfolgen. Die regelmäßige Wiederholung der Marschbewegungen und der Reaktionen, die sich auf die Ordnung der Kolonne beziehen, führt sehr bald zu einer Mechanisierung und Automatisierung aller dieser Vorgänge und damit zu einem

Zurücktreten des sie leitenden, überwachenden und vergegenwärtigenden Bewußtseins. Infolge dieser Mechanisierung und Automatisierung der abgeforderten Leistungen wird das Bewußtsein frei zu anderer Verfügung: der Einzelne geht beliebig seinen Gedanken nach oder beginnt irgendeine Unterhaltung mit seinem Nachbar. Sobald aber eine Störung eintritt (Stockung, falscher Tritt, Abreißen der Kolonne usw.) eilt sofort das Bewußtsein herbei, um gewissermaßen selbst wieder die Zügel in die Hand zu nehmen. Mit einem Schlag ist das Ich aktiviert: es vergegenwärtigt sich die entstandene Situation und ergreift Maßnahmen, um die Störung auszugleichen. Ist dies erreicht und das Bewußtsein der „Stimmigkeit" da, so zieht es sich wieder zurück und überläßt den Ablauf der Vorgänge wiederum sich selbst. Bei jeder neuen Störung wiederholt sich dieses Spiel.

Die enge räumliche und ordnungsmäßige Verbundenheit vieler Menschen gibt aber vor allem auch Anlaß zu mannigfaltigen seelischen Beziehungen des Einzelnen mit den andern. Auch diese Beziehungen können nach Anlaß, Form und Inhalt sehr verschiedenen Charakter annehmen. Sie können passiv-reaktiver oder aktiv-intentionaler Art sein, sie können von einer Einzelperson oder von mehreren ausgehen oder auf einen Einzelnen oder auf mehrere gerichtet sein, und es ließe sich dann sinngemäß von „Er"-, „Sie"- (mehrere), „Du"- und „Ihr"-Erlebnissen sprechen. Sie können sprachlich formuliert sein oder unformuliert bleiben. Sie können endlich den verschiedensten Sinnzusammenhängen dienen, die verschiedensten Zwecke erfüllen, aus den verschiedensten Motiven hervorgehen.

Hier können uns nur solche Beziehungen beschäftigen, die für das Sozialgebilde „marschierende Kolonne" eigentümlich sind, die mit dem Kolonnesein wesentlich zusammenhängen. Wenn sich zwei Gliednachbarn über Angelegenheiten ihres privaten Lebens unterhalten oder ihre Eindrücke über die Landschaft, die beim Marsch durchwandert wird, austauschen, so stehen solche und ähnliche Beziehungen in keinem wesentlichen Zusammenhang mit dem Kolonnesein. Sie könnten auch außerhalb der Kolonne, in anderen soziologischen Formen vorkommen. Während des Dahinmarschierens gibt es, begünstigt vor allem durch die Mechanisierung aller Reaktionen, immer wieder Augenblicke, wo sich das Bewußtsein seiner tatsächlichen soziologischen Einordnung mehr oder weniger gänzlich entzieht und entweder auf sich selbst zurückfällt oder neue reale oder bloß vorstellungsmäßige soziologische Beziehungen eingeht. Der in seine individuelle Welt versunkene Träumer kann ganz vergessen, daß er innerhalb einer Kolonne marschiert. Ein Gespräch zwischen zweien kann den Charakter einer individualistischen Du-Beziehung annehmen.

Als wesentlich haben wir vielmehr alle diejenigen Beziehungen anzusehen, die sich aus der Eigenart des Verbundenseins zu einer Kolonne ergeben und daher nur innerhalb dieser ihre charakteristische Verwirklichung finden können. So bildet sich in jeder Kolonne sehr bald das Bewußtsein heraus, daß Ordnung und Zusammenhalt der Truppe nur durch die willige und normgemäße Zusammenarbeit aller gesichert werden kann. Dieses Bewußtsein führt nicht nur dazu, daß das eigene Verhalten fortgesetzt unter die Normen gestellt wird, die sich aus der gemeinsamen Aufgabe ergeben. Es veranlaßt auch jeden einzelnen, für das Verhalten der anderen Sorge zu tragen. Denn sollen seine eigenen Intentionen mit Erfolg verwirklicht werden, so müssen sich auch

die andern normgemäß verhalten. Die enge Verbundenheit aller führt zu stärkster wechselseitiger Abhängigkeit.

In der Tat sehen wir, wie sich innerhalb jeder Kolonne der Geist der Kritik entwickelt. Mag es ausgesprochen oder nicht ausgesprochen werden, jedes Verhalten wird verurteilt, das als Störung des eigenen Ordnungsstrebens empfunden wird. Hier hat einer einen falschen Tritt. Sofort meldet sich der Unwille der davon unmittelbar Betroffenen. Dort hinkt einer nach oder nimmt nicht Vordermann. Es wird nicht lange dauern, so wird dieses Verhalten unter Kritik gestellt. Der vordere Teil der Kolonne schreitet, da er über die längeren Beine verfügt, zu weit aus und nötigt die Nachfolgenden, wenn nicht die Kolonne zerreißen soll, zu übermäßigen Marschbewegungen. Schon ertönt auch von hinten die wenig freundliche Aufforderung „Kurztreten". Wehe dem unverbesserlichen Ordnungsstörer; er wird einen schweren Stand haben und schließlich die ganze Kolonne gegen sich aufbringen. Wer Soldat war, der weiß, daß sie auch nicht vor physischen Maßnahmen zurückschreckt, um ordnungsgemäßes Verhalten zu erzwingen. Andererseits wird aber auch derjenige, der sich regelmäßig der geforderten Ordnung unterwirft, der Schätzung der andern sicher sein. Läßt man einer Kolonne von Knaben die Freiheit, sich ihren Marschnachbarn selber zu wählen, so wird man beobachten können, daß dabei der Gesichtspunkt der Ordnungsfähigkeit eine erhebliche Rolle spielt.

Sozialpsychologisch von besonderem Interesse ist die Tatsache, daß diese Kritik eine wechselseitige ist. Die Abhängigkeit aller voneinander läßt in bezug auf die Innehaltung der Ordnung keine Ausnahme zu; daher ist auch niemand von der Kritik ausgeschlossen. Wer soeben über andere Gericht gehalten hat, muß sich jetzt gefallen lassen, daß er selbst, vielleicht in der gleichen Sache, getadelt wird. So wechselt der Einzelne fortgesetzt die Rolle des Verfechters (der Ordnung) und des Angefochtenen; bald ist er tadelnder Zuschauer, bald getadelter Handelnder. A. Vierkandt hat erstmals auf die außerordentliche Bedeutung hingewiesen, die dieser Mechanismus des Rollenwechsels von Zuschauer und Handelndem für das Gebiet des normativen Lebens hat.[1] Er hat gezeigt, wie die eigentliche Triebkraft im Prozeß des Allgemeingültigwerdens der Normen und Werte und ihrer Erhaltung in der Tatsache des Rollenwechsels und den daraus hervorgehenden seelischen Druckkräften liege. Der in der Kolonne gültige Wert, die Ordnung, ist zwar kein freies Entwicklungsprodukt der sie umfassenden Glieder; sie ist diesen vorgegeben und bedarf nur ihrer Beachtung und Durchführung. Aber gerade dieser Prozeß wird in außerordentlichem Maße getragen und gesichert durch das wechselnde Spiel der Zugehörigkeit zu der einen oder anderen Rolle. Wo der Einzelne schwach werden sollte in der normgemäßen Erfüllung der Ordnungsforderungen, da reißt ihn die Kritik der andern wieder in die Höhe. Unter ihrem Druck hebt sich sein Niveau, das von sich aus vielleicht viel tiefer stehen würde. Nimmt er aber Gelegenheit, andere zur Ordnung aufzurufen, so setzt er sich für einen Wert ein, dem gegenüber er selbst geneigt war, die Achtung zu versagen. Durch diesen Wechsel der Rolle verankert sich die Ordnung immer stärker in seinem Bewußtsein, was wesentlich dazu beiträgt, daß ihre Allgemeingültigkeit aufrechterhalten bleibt.

Der Rollenwechsel hat aber auch noch eine weitere Wirkung. Wo immer

[1] Alfred Vierkandt, Gesellschaftslehre, Enke, Stuttgart, 2. Aufl. 1928, S. 405ff.

wir das sozialpsychologische Verhältnis Handelnder—Zuschauer vorfinden, da beobachten wir, daß der Zuschauer leicht geneigt ist, seine Maßstäbe zu überspannen, d. h. gegen die andern strenger zu sein als gegen sich selbst. Die Ursache solcher „doppelten Moral" liegt keineswegs immer in einem Pharisäismus des Tadlers, sondern sehr häufig im Unvermögen einsichtiger Abschätzung der geforderten Leistung. Wer, was er an anderen verurteilen will, an sich selbst noch nie erfahren hat, wird schwerlich einen gerechten Maßstab finden können. In der marschierenden Kolonne ist jeder Zuschauer und Handelnder zugleich. Die Forderungen, die er an andere richtet, muß er selbst erfüllen. Das Verhältnis zum andern ist dadurch auf eine ganz andere Grundlage gestellt. Es gründet sich auf gleiche Verpflichtung und gleiche Leistung. Vom ethischen Standpunkt aus ist es darum auch sittlicher. Die Gefahr, daß pharisäerhaft verurteilt wird und überspannte Maßstäbe angelegt werden, ist geringer.

Damit aber hängt noch ein Letztes zusammen. Das überindividuelle Gesetz des Ganzen, verbunden mit der gegenseitigen Abhängigkeit aller, schließt aus, daß sich der Einzelne rücksichtslos auslebt. Er kann nicht nach Belieben zu schnellerem Marschtempo übergehen, wenn seine Kolonnennachbarn ein langsameres haben, er kann die Schritte nicht größer machen, wenn sein Vordermann kleinere Schritte macht. Er muß fortgesetzt Rücksicht nehmen auf seine Umgebung. Und er hat diese Rücksicht zu nehmen, gleichgültig, ob er sich frisch oder unfrisch befindet, ob es ihm leicht oder schwer fällt. Ja auch dann, wenn er in besten Absichten handelt, wenn er etwa einem vom Führer der Kolonne gegebenen Befehl nachzukommen sucht, hat er auf die anderen Rücksicht zu nehmen. Denn sein Verhalten darf das Ganze, d. h. den Zusammenhalt und die Ordnung der Kolonne, nicht gefährden.

Diese Rücksicht umschließt bei aller Kritik sowohl die „verschuldeten" Vergehen und Schwächen der anderen, wie die „unverschuldeten". Denn jeder weiß, daß die Marsch- und Kolonnenordnung keine Eigenmächtigkeit des Einzelnen gestattet; er muß sich ihr fügen, auch wenn er selbst im Recht ist, die andern im Unrecht sind; er muß mit den Menschen und ihren Schwächen Rechnung tragen. Dies setzt zweifellos an seine Selbstbeherrschung stärkste Anforderungen. Diese Rücksichtnahme wird infolge des ständigen Rollenwechsels durch das Moment der Einsichtigkeit bereichert. Man weiß, was vom andern verlangt wird, weil man sich den Forderungen selbst zu fügen hat. Man versteht eher, warum es dem einen leichter, dem andern schwerer fällt. Man vermag zu unterscheiden, was schlechter Wille und Unvermögen ist. Auf dieser Grundlage des Verstehens entwickelt sich jene herrliche soldatische Kameradschaftlichkeit, die hilfebereit diesem den letzten Trunk anbietet, jenem den zu schweren Tornister abnimmt, hier mit aufmunterndem Wort, dort mit helfender Tat zur Seite steht.

3. Die zusammenhaltenden und tragenden Kräfte.

Es ist ein eigenartiges Bewußtsein, das uns bei dem Gedanken erfüllt, daß ein so einheitliches, in sich geschlossenes Ganzes wie die marschierende Kolonne, im Grunde genommen doch nur aus 30, 40 oder noch mehr einzelnen Individuen besteht. Was ist es, möchte man fragen, das diese Vielheit von Menschen so fest zusammenschließt? Was hält sie in dieser straffen Ordnung beisammen? Durch

lange Stunden hindurch, bei größten äußeren oder inneren Schwierigkeiten, als ob sie ein Körper, als ob sie physisch miteinander verbunden wären? Welche Kräfte sind es, die eine abgerissene Kolonne wieder zur Einheit zusammenführen, die die Schritte der Marschierenden bald sich beschleunigen, bald sich verlangsamen lassen, die den Einzelnen Kritik üben lassen am ordnungswidrigen Verhalten der andern, die seinen erlahmenden Willen immer wieder auffrischen, seine Aufmerksamkeit intakt halten? Eine auf ein Lastauto verladene Truppe wird zusammengehalten durch den sie tragenden gemeinsamen Boden des Fahrzeugs. Die marschierende Kolonne ist allein auf die seelisch-geistigen Kräfte angewiesen, die in jedem einzelnen ihrer individuellen Glieder wirksam sind. Welches sind diese Kräfte?

Jede Kolonne hat ihren Führer. Ist er die Klammer, die das Ganze und seine Ordnung zusammenhält? Es gibt Beispiele, die sich für diese Auffassung anführen lassen. Beobachten wir z. B. eine Kolonne jüngerer Schüler oder eine Kolonne, die sich aus den Besuchern eines Kindergartens zusammensetzt, so sehen wir in der Tat, daß hier der Führer alles bedeutet. Ununterbrochen ist er am Werk, Zusammenhalt und Ordnung zu sichern. Hier droht die Kolonne auseinanderzureißen; dort scheint sie sich in einen wüsten Haufen aufzulösen; an dieser Stelle geraten zwei in Streitigkeiten und bringen das Ganze in Stockung; an jener hat einer seinen Platz verlassen, um sich einen anderen zu suchen. Eine solche primitive Kolonne würde in kurzer Zeit auseinanderfallen oder sich zum ordnungslosen Haufen verwandeln, wenn sie auf sich selbst angewiesen wäre. Aufmerksamkeit, Umsicht und Energie des Führers sind die äußeren, Furcht, Gehorsam, vielleicht auch Liebe der Geführten die inneren Kräfte, die sie als Kolonne aufrechterhalten. Ihr Zusammenhalt ist autoritativ, d. h. von außen, durch den Führer, bedingt.

Es ist für das Folgende nicht ohne Nutzen, nach den Grundlagen dieser Primitivität zu fragen. Das gekennzeichnete Verhalten weist keineswegs auf einen Mangel an sozialen Bedürfnissen hin. Würde man eine solche primitive Kolonne ihrem Schicksal überlassen, so würden sich bald einzelne Haufen aus ihr aussondern, die einen gewissen, wenn auch meist nicht lange dauernden Zusammenhalt hätten. Das Kind dieser Altersstufe läßt in seinen sozialen Beziehungen noch wenig Dauer und Treue erkennen. Es wechselt sie, wie seine augenblicklichen, situationsverhafteten Bedürfnisse wechseln. Willensmäßige, über den Augenblick hinübertragende Determinanten sind noch gering entwickelt. Für ausgeprägte Wir-Erlebnisse ist es noch wenig ansprechbar. Ordnungseinsicht und Ordnungswille haben noch wenig Durchschlagskraft gegenüber den zahlreichen inneren und äußeren Störungsreizen. Und schließlich fehlt es an einer genügend klaren und übertragungskräftigen Vorstellung des Gesollten, an einem ausreichenden Wissen um die normgemäße Ordnung. Aus dieser Sachlage erklären sich alle Formen des Eingreifens des Führers einer solchen primitiven Kolonne: Er macht vor, zeigt, klärt auf. Er erinnert. Er ruft zur Aufmerksamkeit auf. Er wendet sich an den Willen. Er greift, wenn geistige Mittel versagen, sogar physisch ein.

Ist so der Führer die eigentlich ordnende und zusammenhaltende Instanz der primitiven Kolonne, so wäre es doch sehr abwegig, anzunehmen, daß auf Seite der Geführten nur störende und widerstrebende Kräfte wirksam seien. Auch die primitivste Kolonne ist auf den Willen jedes ihrer Glieder gegründet. Die auf

Ordnung und Zusammenhalt gerichteten Maßnahmen des Führers wären erfolglos, wenn ihnen die Kolonne oder der Einzelne die Zustimmung versagte. Wenn ein Deserteur seine Truppe verläßt, so bekundet er damit, daß er ihr nicht mehr angehören, daß er den Anordnungen des Führers nicht mehr Folge leisten will. Wenn sich eine Kolonne auflöst, so zerbricht das Willensband, das sie mit dem Führer und untereinander verbindet. Selbst die unter stärkstem Zwange stehende Kolonne verdankt ihren Zusammenhalt dem inneren Ja-Sagen jedes Einzelnen. Denn auch das aus Furcht und Gehorsam fließende Handeln ist an Zustimmung gebunden. Aber diese Zustimmung ist hier ganz auf die Autorität des Führers gestellt. Sie wechselt, wie sein Verhalten wechselt, sie wird schließlich ganz versagt, wenn die Kolonne aus irgendeinem Grunde führerlos wird. Die primitive Kolonne ist daher stets unselbständig.

Ganz andere Kräfte sind es, welche die selbständige Kolonne „in Form" halten.[1] Zwar hat auch sie, wie jede Kolonne, ihren Führer, doch greift er nur gelegentlich und „im Notfalle" ein. Er kann sie sich selbst überlassen, sie reguliert und sichert Ordnung und Zusammenhalt aus eigenen Kräften. Daher eignet der selbständigen Kolonne ein viel größeres Maß von innerer Stabilität und Konstanz, sie ist ein verläßliches Instrument in der Hand ihres Führers.

Für die Frage, welches diese Kräfte sind, bedarf es einiger Vorbemerkungen. Es wäre sozialpsychologisch sicher abwegig, wollten wir erwarten, daß die Kräfte, welche eine Kolonne zu einer selbständigen machen, in jedem einzelnen ihrer Glieder wirksam seien. Das Prädikat der Selbständigkeit bezieht sich auf das soziale Gebilde als Ganzes. Wie sehr auch dieses Ganze abhängig ist von der Verfassung und vom Verhalten jedes Einzelnen, so ist es doch vom Einzelnen her nicht allein zu verstehen. Auch in einer selbständigen Kolonne kann es z. B. einzelne Unselbständige geben. Von ihnen aus ließe sich nicht verstehen, daß die Kolonne als Ganzes trotzdem in Ordnung bleibt. In der Tat können wir beobachten, wie in jeder geschulten Kolonne Selbststeuerungsvorgänge im Dienste des Ganzen einsetzen, die den Zweck haben, dessen Einheit und Ordnung zu sichern. In diesem Sinne ist z. B. die gegenseitige Kritik und Erziehung der Glieder einer Kolonne zu verstehen. Sie dienen dem Ganzen und sind aus dem Erlebnis des Ganzen heraus geboren. Sie sind das Mittel, den Gefahren, die dem Ganzen drohen, mit eigenen Maßnahmen zu begegnen.

Eine zweite Vorbemerkung betrifft die Tatsache der Mechanisierung aller Vorgänge innerhalb einer marschierenden Kolonne. Dieser Mechanisierung unterliegen nicht nur alle äußeren Handlungen, die der Ordnung und dem Zusammenhalt der Kolonne dienen, sondern auch die elementaren inneren Vorgänge, durch die sie ausgelöst, angetrieben und reguliert werden. Wo am Anfang bewußte Akte das Verhalten des Einzelnen bestimmen, da treten diese durch ihre häufige Wiederholung mehr und mehr zurück und machen einem Zustande Platz, in welchem alles automatisch abläuft. An die Stelle jener ursprünglichen Antriebs- und Regulierungskräfte tritt Automatismus und Gewohnheit. Nichtsdestoweniger haben wir in ihnen die für Ordnung und Zusammenhalt einer Kolonne entscheidenden Kräfte zu sehen. Denn immer wieder wird der geregelte Ablauf der Reaktionen

[1] Wir beabsichtigen hier nur die beiden extremen Ausprägungen, die unselbständige und die selbständige Kolonne einer näheren Kennzeichnung zu unterziehen. Selbstverständlich bestehen zwischen beiden alle möglichen Übergänge.

unterbrochen durch Störungen äußerer und innerer Art, die die Einheit und Ordnung der Kolonne bedrohen. Jede Störung aber hebt den Mechanismus auf und ruft die ursprünglichen Kräfte wieder auf den Plan. Wenn wir ihnen unser Hauptinteresse zuwenden, so liegt dies somit in der Bedeutung begründet, die sie für die Aktionsfähigkeit einer Kolonne haben.

Man könnte versucht sein, zu erwarten, daß ein so straffes Ordnungsgebilde, wie die marschierende Kolonne, sich ausschließlich an Wille und Selbstbeherrschung wendet. In der Tat, jede ordentliche Kolonne macht den Eindruck der Beherrschtheit. Derselbe Mensch, der außerhalb der Kolonne in Bewegung und Haltung das Bild der Undiszipliniertheit und des willenlosen Sichgehenlassens gibt, verrät in der Gespanntheit aller Sehnen, in der Straffheit seiner Haltung, im hochgestellten Kopf, im festen Blick, daß er innerhalb der Kolonne ein anderer ist. Denselben Gegensatz haben wir im Bild der primitiven Anfängerkolonne und in dem der wohldisziplinierten Truppe. Daher wendet sich der Führer einer primitiven Kolonne stets auch an den Willen ihrer Glieder. Die Selbstbeherrschung wird auch in der besten Kolonne immer wieder auf neue Proben gestellt, wenn Störungen auftreten und wenn Müdigkeit einsetzt. Nicht bloß auf die primitive, sondern auch auf die geschulte Kolonne wirkt der Befehl „Weggetreten" nach einem längeren Marsch befreiend. Die Aufhebung des Druckes, der von einer länger dauernden Disziplinierung im Sinne der Kolonnenordnung ausgeht, wird mit einem Gefühl der Freiheit erlebt. Dem Zustand der Spannung folgt ein Zustand der Entspannung.

So bedeutungsvoll nun zweifellos das Willensmoment für die Aufrechterhaltung von Ordnung und Zusammenhalt in einer Kolonne ist, so wäre es doch eine sehr einseitige Auffassung, wollte man annehmen, daß es der alleinige tragende Grund einer wohlgeordneten und aktionsfähigen Kolonne sei, daß die Existenz unseres Sozialgebildes nur durch fortgesetzte Überwindung widerständiger Tendenzen gesichert werden könne. Selbst bei primitiven Kolonnen läßt sich beobachten, daß den vom Ganzen ausgehenden und dem Ganzen dienenden Forderungen auch positive, unterstützende Tendenzen entgegenkommen. Freiwillige Ein- und Unterordnung, spontan geäußerter Wunsch nach straffer Marschordnung, nachahmende Darstellung im soldatischen Spiel, heitere Stimmung trotz strengster Zucht können als unzweideutige Zeichen dafür gewertet werden. Der Mensch strebt nicht nur nach Ungebundenheit und individueller Willkür, sondern auch nach Gebundenheit und Unterordnung, er sucht nicht nur ungehemmte Ausweitung, sondern auch rücksichtnehmende Begrenzung, er erlebt nicht nur lustvolle Erfüllung innerster Bedürfnisse in selbstherrlichem Ich-Sein, sondern auch in der dienenden Einordnung in ein Ganzes. Kein Mensch ist vollkommen frei von dem einen oder von dem andern, und es bedarf oft nur geringfügiger Änderungen in der Gestaltung der Bedingungen, ob die eine oder andere Seite stärker hervortritt. Dabei soll freilich die Tatsache der zum Teil sehr erheblichen individuellen Unterschiede nicht übersehen werden. Sie lassen sich schon bei einer Kolonne von jüngeren Schülern erkennen. Es gibt hier nicht nur solche, denen sich der Führer ununterbrochen zuwenden muß, um sie in Zucht und Ordnung zu halten, die Störungen verursachen und Anlaß zu Klagen geben, an welcher Stelle der Kolonne sie auch immer eingeordnet sein mögen. Es gibt auch andere, die sich willig, ja mit innerer Lust und Befriedigung der geforderten Ordnung

unterwerfen. Diese Unterschiede sind nicht nur durch die Verschiedenheiten der vorausgegangenen Erziehung, des Alters und der augenblicklichen Disposition zu erklären, sie sind anlagemäßig-konstitutionell begründet und können daher auch schon in noch früheren Altersstufen beobachtet werden. Es gibt Menschen von angeborener starker und angeborener schwacher Einordnungsfähigkeit, sperrige und einfügsame Naturen. Es gibt geborene „Soldaten" und geborene „Zivilisten", und fast in jeder Kolonne werden wir beide antreffen. Den einen bedeutet das In-Kolonne-Sein tiefste Erfüllung ihres Wesens. Aus dem Grunde ihrer Natur strömen ihnen die Energien zu, die ihnen die Lebensform der Ordnung leicht macht. Zwar reichen auch diese nicht aus, um über alle Belastungsproben, die eine marschierende Kolonne stellen kann, hinwegzutragen und bedürfen daher einer Ergänzung durch andere Kräfte; aber diese Kräfte bauen von vornherein auf einem für sie günstigen und erfolgversprechenden Grund auf. Den andern bedeutet das In-Kolonne-Sein in geringerem oder größerem Maße Überwindung. Weniger aus ursprünglicher Neigung erfüllen sie die Forderungen, die an sie durch ihre Einordnung in eine Kolonne gestellt werden. Es sind andere, nichtsdestoweniger wirksame Kräfte, die ihnen dabei zu Hilfe kommen. Mit ihnen sollen sich die folgenden Zeilen beschäftigen.

Der Wille zu Ordnung und Zusammenhalt bedarf, wo er nichts weiter als Wille ist, tragkräftiger Motive. Bei der unselbständigen, autoritativ bestimmten Kolonne knüpfen sich diese an die Person des Führers. Bei der selbständigen Kolonne dagegen sind sie an die eigene Person gebunden. So kann sich das kolonnengemäße Verhalten auf die Einsicht seiner Zweckmäßigkeit gründen. Wenn eine Kolonne rasch an ein festgesetztes Ziel gelangen, wenn sie in der Hand ihres Führers stets verfügbar bleiben soll, ja wenn sie selbst bloß zu propagandistischen Zwecken auf die Zuschauer als geschlossene Einheit Eindruck machen soll, so muß sie auf straffe Ordnung halten. Solche und ähnliche Begründungen können für das Verhalten des Einzelnen maßgebend sein und ihn zu einem brauchbaren Glied der Kolonne machen. Gewiß nicht bei jeder Person und in jedem Fall wirkt sich der Appell an die Einsicht in diesem Sinne aus. Der Erfolg hängt davon ab, ob die durch die Begründungen aufgerufenen Vorstellungen genügend energiegeladen sind, um Einfluß auf das Verhalten zu gewinnen, und weiter, ob nicht stärkere Gegenkräfte ihre Wirkung aufheben. Der Appell an die Einsicht ist ein von jedem Führer benütztes Mittel, um seine auf Ordnung und Zusammenhalt gerichteten Bemühungen zu unterstützen. Selbst bei jüngeren Schülern kann er davon mit einigem Erfolg Gebrauch machen, indem er an konkreten Fällen auf die Folgen hinweist, die ordnungswidriges Verhalten nach sich zieht. In den wechselseitigen Erziehungsversuchen, die innerhalb einer Kolonne stattfinden, wie auch in den Versuchen, sich selbst zu höherer Leistungsfähigkeit zu beeinflussen, spielt er eine oft keineswegs unbedeutende Rolle. Der Appell an die Einsicht ist das Mittel, sich unabhängig von fremder Autorität zu machen, sich auf sich selbst zu stellen, und wenn ein Führer dieses Mittel gebraucht, so zeigt er damit, daß er seine Kolonne aus dem Zustand der Unselbständigkeit befreien und in denjenigen der Selbständigkeit hinüberführen will.

Lust und Freude an soldatischer Ein- und Unterordnung, Einsicht in die Notwendigkeit straffer Zucht und Ordnung sind Energiequellen, die aus dem eigenen Innern fließen. Neue, für den Zusammenhalt einer Kolonne sehr bedeutungs-

volle Kräfte werden entbunden durch die sozialen Berührungen, denen der Einzelne als Glied der Kolonne ausgesetzt ist. Sachlich gehören hierher auch die autoritativen Beziehungen zum Führer, deren wir bei der Betrachtung der unselbständigen Kolonne gedacht haben. In diesem Zusammenhang interessieren uns jedoch nur diejenigen sozialen Beziehungen, die für die Selbständigkeit einer Kolonne von Bedeutung sind. Es sind dies die Beziehungen zur Kolonne als Ganzem, die sich an das Erlebnis des „Wir" knüpfen, ferner die Beziehungen zu Einzelnen oder zum Ganzen der eigenen oder der fremden Kolonne, die sich als Vorbilds- oder Beispielswirkungen niederschlagen, endlich die Beziehungen zu den innerhalb oder außerhalb der Kolonne geltenden Auffassungen, Erwartungen und Normen, die wir als „öffentliche Meinung" bezeichnen. Auch in diesen Beziehungen sind autoritative Faktoren enthalten, doch beeinträchtigen sie die Selbständigkeit einer Kolonne nicht, da sie sich nicht unmittelbar an die Person des Führers knüpfen.

Daß das Wir-Erlebnis Kräfte zu wecken vermag, die das Verhalten des Einzelnen tief beeinflussen, haben wir an anderer Stelle bereits erörtert. Es ist klar, daß diese Einflüsse im besonderen den Verhaltungsweisen zugutekommen, die dem Ganzen und seinen Bedürfnissen dienen. Durch das Wir-Erlebnis dringt der Einzelne über sein individuelles Sein hinaus und wird in gewissem Sinne ein die Kolonne umfassendes Ganzes. Dieser Wandel des Personbewußtseins aber schafft eine günstige innere Bereitschaftsverfassung für die Interessen dieses Ganzen. Denn die Interessen des Ganzen werden gewissermaßen als eigene empfunden. Aus einem solchen Bewußtsein kann schon unmittelbar kolonnegemäßes Verhalten hervorgehen. Es schafft aber auch günstige Voraussetzungen für die vom Führer oder von den andern Kolonnengliedern kommenden Anregungen. In der Tat beobachten wir, daß in dem Augenblick, wo starke Wir-Erlebnisse die Glieder einer Kolonne erfüllen, sich auch sofort die Ordnung und die Willigkeit für sie hebt. Erfahrene Führer ordnen bei eintretender Auflockerung der Kolonne „Gleichtritt" oder „Singen" an. Sie wissen, ohne immer den tieferen Zusammenhang zu erkennen, daß durch diese Mittel die straffe Einheit wiederhergestellt wird. Aus diesen Tatsachen wird die tiefere soziologische Bedeutung verständlich, die dem Marschgesang, der Marschmusik, dem Gleichschritt, der Marschordnung, der Uniform und der Fahne zukommt. Sie sind die sinnlichen Träger, an die sich das Erlebnis der äußeren und inneren Form einer Truppe knüpft, und dadurch auch in so hervorragendem Maße geeignet, den Einzelnen im Sinne des Ganzen zu sozialisieren.

Wo immer Menschen erlebnismäßig miteinander verbunden sind, da wirken sie aufeinander durch ihr Beispiel. In der marschierenden Kolonne sind die Bedingungen dafür besonders günstig. Dies hängt einmal damit zusammen, daß sie wie kaum ein anderes Sozialgebilde zu starken Wir-Erlebnissen Gelegenheit und Anlaß gibt und so die inneren Voraussetzungen für die Wirksamkeit des Beispiels schafft. Wir haben unter den Wirkungen des Wir-Erlebnisses auch die größere Suggestibilität genannt. Suggestibilität aber bedeutet Aufgeschlossenheit der sozialen Mitwelt gegenüber. Eine andere günstige Voraussetzung für die Beispielswirkung liegt in der Tatsache der Gleichheit und der Vergleichbarkeit des geforderten Verhaltens. Dieses Verhalten ist also unmittelbar von dem einen auf den andern übertragbar.

Das Beispiel kann negativ oder positiv sein. Im letzteren Falle nennen wir es Vorbild. Daß es sich als solches heraushebt gegenüber allen übrigen Verhaltensweisen und verpflichtende Funktion erhält, dafür sorgt nicht nur der Führer, sondern auch die Kolonne selbst, ja die gesamte soziale Mitwelt (die „öffentliche Meinung", siehe darüber den folgenden Abschnitt).

Das Vorbild-Erlebnis ist Vorstellungs- und Werterlebnis zugleich. Durch das Vorstellungserlebnis wird der bloße Tatbestand des vorbildlichen Verhaltens vermittelt, durch das Werterlebnis wird diesem Verhalten zugestimmt und eventuell seine Verwirklichung begehrt. Wo ein Führer beispielhaftes Verhalten wirksam werden lassen will, da wird er deshalb nicht bloß loben und werten, sondern auch zeigen und vormachen.

Auch in einer selbständigen Kolonne haben wir die Bedeutung des Vorbildes für das In-Form-Sein einer Kolonne sehr hoch anzuschlagen. Wenig hervortretend, aber doch wirksam, begleiten die Vorgänge der Nachahmung die Vorgänge stillschweigender oder lauter gegenseitiger Kritik. Die vorbildgebenden Elemente innerhalb der Kolonne sind weitgehend bestimmend für das Gesamtbild der Kolonne. Wie jene schwanken, so schwankt auch dieses. Besonders bei Belastungsproben (schwierige Wegverhältnisse, langer, anstrengender Marsch) ist ihr Verhalten oft entscheidend.

Vorbildgebende Bedeutung haben nicht nur die Glieder der eigenen Kolonne. Auch Glieder einer fremden Kolonne können Vorbild werden, etwa bei der Begegnung zweier Kolonnen oder aus der Situation des Zuschauers heraus. Sozialpsychologisch von besonderem Interesse ist ferner der Fall, wo ganze Kolonneneinheiten als Vorbilder (aber auch als abschreckende Beispiele) wirksam werden. Befindet sich dabei die beispielerlebende Person selbst in einer Kolonne, so erweitert sich leicht das individuelle Ich zum Wir, zum Kolonnen-Ich. In die Vorbildsbeziehung sind dann zwei kollektive Einheiten eingeordnet. In jeder Kolonne spielen solche Beziehungen eine Rolle. Die Begegnung zweier Kolonnen läßt wie zwischen Einzelpersonen sofort ein bestimmtes Verhältnis hervortreten, das sich je nachdem in einem Gefühl der Achtung, der Bewunderung, der Ebenbürtigkeit, der eigenen Über- oder Unterlegenheit u. a. niederschlägt. Bewundernde, kritisierende, spöttelnde Bemerkungen zeigen deutlich, daß es sich dabei um Werterlebnisse handelt. Nicht immer sind solche Erlebnisse von erzieherischer Bedeutung. Ernsthafte Vorbildswirkungen jedoch liegen vor, wo die Begegnung Achtung und Bewunderung erweckt. Als illustrierendes Beispiel dafür möge folgende Beobachtung dienen, die der Verfasser an seiner Schulklasse (Knaben im 10. Lebensjahr) in der Zeit unmittelbar nach dem politischen Umbruch im Januar 1933 durchführen konnte.

Es ist für jeden Lehrer eine wohlbekannte Erfahrung, wie außerordentlich schwer es ist, große Klassen jüngerer Schüler auf Lerngängen, Ausmärschen und Ausflügen in Zucht und Ordnung zu halten. Aus dieser Erfahrung heraus hat der Verfasser das Führerprinzip in der Weise durchgeführt, daß er für solche Anlässe die ganze Klasse in vier Gruppen mit durchschnittlich 10 Schülern auflöste und jeder Gruppe einen Führer und einen Unterführer auf Bewährung zuwies, bei deren Auswahl dafür Sorge getragen wurde, daß sie nicht bloß das Vertrauen des Klassenlehrers, sondern auch dasjenige der Gruppe selbst besaßen. Es war nun höchst erstaunlich, wie sich unter dem offensichtlichen Einfluß

der Vorbilder, die die damalige Zeit so zahlreich anbot (SS.- und SA.-Kolonnen), fortan Lerngänge und Ausmärsche mit größter Disziplin durchführen ließen. Der jugendliche Eifer sowohl der Führer als der Geführten konnte sich nicht genugtun in immer weitergehenden Forderungen (z. B. auf geschlossene Marschkolonne mit Gleichtritt und Redeverbot auch im offenen Gelände), so daß der Klassenlehrer häufig lockernd und mäßigend eingreifen mußte. Dieselben Schüler, denen es noch kurz vorher die größte Qual bereitet hatte, sich einer straffen Ordnung zu unterwerfen, nahmen jetzt viel stärkere Bindungen mit innerer Zustimmung, ja mit deutlich geäußerter Lust auf sich. Diese außerordentliche, fast ausnahmslos selbstverständlich geäußerte Willigkeit zeigt ebenso wie das übrige Verhalten der Schüler (vor allem ihre fortgesetzten Hinweise auf gesehene Beispiele), wie mächtig sie vom öffentlichen Vorbild beeinflußt und getragen waren.

Die erwähnte Beobachtung mag uns zu unserem letzten Punkt hinüberführen. Beispiele marschierender Kolonnen haben dieselben Schüler auch schon vorher erlebt. Trotzdem haben sie keinen so nachhaltigen Eindruck hinterlassen, wie in der genannten Zeit. Mag auch die größere Zahl der beispielgebenden Bilder die Tendenz zur Nachahmung verstärkt haben, so scheint mir doch die eigentliche Ursache tiefer zu liegen. Denn hinter der größeren Zahl der Kolonnen stand damals unsichtbar, aber doch wirklich ein umfassenderer Wille zum Kolonne-Sein und eine allgemeinere Schätzung der Werte, die es verkörpert. Kolonne-Sein und seine Werte „gelten“: unter diesem Eindruck stand der Einzelne in der erwähnten Zeit. Kolonne-Sein war Inhalt der „öffentlichen Meinung“ geworden.

Es ist hier nicht der Ort, ausführlich die Bedeutung der „öffentlichen Meinung“ für die Wertübertragung nachzuweisen,[1] es genügt, wenigstens auf die enge Abhängigkeit hinzuweisen, in welcher der Einzelne zu ihr steht. Die „öffentliche Meinung“ umgibt den Menschen wie Atemluft, aus ihr bezieht er seine Werte und Normen, seine Auffassungen und Begriffe, sie bildet das tragende Medium seines seelisch-geistigen Lebens. Selbst wer sich ihr entziehen wollte, wird dies nie vollständig können. Denn ununterscheidbar vom eigenen Besitz lebt sie in jedem einzelnen und verfolgt ihn wie sein eigener Schatten.

Jedes soziale Gebilde hat seine „öffentliche Meinung“. Auch in einer Kolonne bildet sich eine solche sehr rasch heraus, indem bestimmte Ordnungsvorstellungen, bestimmte, das Verhalten der Einzelnen betreffende Normen und Forderungen zu gelten beginnen. Sie schwebt, vom individuellen Einzelnen losgelöst, als „objektiver Geist“ über der Kolonne. Der Einzelne steht ständig unter ihrem Einfluß und fühlt sich ihr in dem Maße verpflichtet, in welchem er sich selbst zur Kolonne gehörig fühlt. Im wechselnden Spiel der Rollen wird er bald ihr kritischer Verfechter, bald der von ihrer Kritik Betroffene. Unter ihrem Einfluß scheiden sich gegebene Beispiele in Vorbilder und Gegenbilder. So ist sie die große objektive Erziehungsmacht der Kolonne.

Wäre die „öffentliche Meinung“ innerhalb einer Kolonne ganz allein auf diese als ihre Trägerin gestellt, so wäre sie der Gefahr dauernder Schwankungen ausgesetzt. Zwar kommt ihr als „objektivem Geist“ eine größere Stabilität zu als

[1] Wir behalten uns diese Aufgabe für eine besondere Arbeit vor.

dem „subjektiven Geist" jedes Einzelnen, da sie von einer Mehrheit getragen und eben dadurch auch gegenüber der Unbeständigkeit und Untreue der Einzelnen gesichert ist. Aber auch eine Mehrheit kann als Ganzes schwanken. So sinkt das Formniveau einer Kolonne fast regelmäßig bei starker Ermüdung: die Zucht wird loser, der Zusammenhalt lockerer. Das Verhalten Einzelner kann auf alle übrigen demoralisierend wirken und den Geist der ganzen Kolonne, und zwar nicht bloß vorübergehend herabdrücken. Angesichts dieser Gefahren gewinnen die Zusammenhänge Bedeutung, in welche die Kolonne ihrerseits wieder eingeordnet ist. Über der „öffentlichen Meinung" innerhalb der Kolonne erhebt sich, sie umfassend, die allgemeine „öffentliche Meinung". Von ihrer Wirksamkeit kann man sich sofort überzeugen, wenn man sich in die Reihen der Zuschauer hineinstellt und auf ihre kritischen Bemerkungen acht gibt. Sie macht sich auch bemerkbar, wenn sich zwei Kolonnen begegnen und gegenseitig in Kritik nehmen. Sie bekundet sich, laut oder stillschweigend, in den Reaktionen, die sich in der Kolonne selbst abspielen, wenn sie sich unter den Augen der „andern" weiß. So ist es eine bekannte Erfahrung, daß sich beim Durchmarsch durch eine Ortschaft sofort Zucht und Ordnung heben. Das Solidaritätsbewußtsein wird straffer, die Verantwortlichkeit fürs Ganze größer. Jeder erfahrene Führer weiß, daß der Hinweis auf die Öffentlichkeit ein erfolgreiches Mittel ist, eine Kolonne günstig zu beeinflussen.

Durch die Einordnung in die allgemeine „öffentliche Meinung" ist das Verhalten des Einzelnen unter die Wirkungen eines weiteren Kraftfeldes gestellt. Nicht bloß innerhalb der Kolonne selbst, sondern auch außerhalb derselben haben sich bestimmte Auffassungen über Ordnung und Zucht einer Kolonne, über normgemäßes Verhalten ihrer Glieder niedergeschlagen und Anerkennung erlangt. Sie „gelten" und werden zu Maßstäben der Kritik. Ob eine Kolonne gefällt oder mißfällt, stets sind es Wertmaßstäbe, die an sie herangetragen werden und das Urteil bestimmen. Ein oft kaum bewußter Rapport verbindet jeden Einzelnen mit den Zuschauern und schafft ein Spannungsverhältnis, das auf Ausgleich drängt. Bei der Eigenart dieses Verhältnisses ist es in der Regel der handelnde Einzelne, der den Ausgleich durch erwartungsgemäßes Verhalten herbeiführt. Daß auch die innerhalb der Kolonne selbst bestehende „öffentliche Meinung" von außen her beeinflußt werden kann, darf nach alledem erwartet werden. Die erzieherische Bedeutung der „öffentlichen Meinung" für die Kolonne hängt natürlich wesentlich davon ab, wie stark die Spannung zwischen beiden ist. Hochgestellte öffentliche Erwartungen werden auch entsprechend starke erzieherische Rückwirkungen auf eine Kolonne ausüben. Und andererseits wird eine Truppe, der die Bevölkerung mit Gleichgültigkeit begegnet, nur zu leicht geneigt sein, in ihrem Willen zu soldatischer Form herabzusinken.

III. Die erzieherische Bedeutung der marschierenden Kolonne.

Jedes Sozialgebilde wirkt durch die Ordnung, die es verkörpert, durch die Inhalte, die es trägt, durch die Menschen, die es umfaßt, in einer ihm eigentümlichen Weise auf seine Glieder. Es schafft und ermöglicht Erlebnisse bestimmter Art, es stellt bestimmte Forderungen, es gibt Gelegenheit zu bestimmten Handlungen und Verhaltensweisen, kurz, es wendet sich an bestimmte Seiten des

Menschen und züchtet sie heraus. Die züchtenden Wirkungen eines Sozialgebildes sind um so größer, je ausgeprägter und reiner es in Erscheinung tritt, je länger sein Einfluß dauert und je ungeteilter und positiver sich ihm der Einzelne hingibt. Soll das Gebilde „marschierende Kolonne" seine optimale, eigentümliche Zuchtkraft entfalten, so muß es daher in seiner Reinheit und Eigenart möglichst gesichert, d. h. seine soldatische Straffheit muß aufrechterhalten werden. Eine schlaff und weichlich geführte Kolonne wird in demselben Maße, in welchem sie sich vom normgemäßen Soll-Bild entfernt, an erzieherischem Gewinn einbüßen.

Was die Dauer der Einwirkung betrifft, so hat das neue Deutschland dafür gesorgt, daß eine auf der Straße marschierende Kolonne nicht mehr ein seltenes Ereignis ist. Das junge heranwachsende Geschlecht erlebt einen erheblichen Teil seiner Zeit als Glied einer Kolonne. Kolonne-Sein ist nicht nur Lebensform des Soldaten, es ist heute Lebensform unserer ganzen Jugend geworden.

Daß sich der Einzelne möglichst freiwillig oder wenigstens mit innerer Zustimmung einer Kolonne einordne, wird Aufgabe und Sorge aller Organisationen sein müssen, in deren Dienst sie steht. Jede zwangsweise Eingliederung wird, wenn sie nicht von einer inneren Umstimmung begleitet wird, nur ablehnende Haltung erzeugen und damit den erzieherischen Erfolg schwächen. Es ist nicht schwer, junge Menschen bei sachgemäßer Führung für straffe Zucht und Ordnung innerlich zu gewinnen. Bei einem großen Teil kann man bei dieser Aufgabe unmittelbar an die eigenen Bedürfnisse anknüpfen, bei den übrigen wirken Beispiel der andern, „öffentliche Meinung" oder im Kolonne-Sein lustvoll erlebte Werte im Sinne einer inneren Umstimmung.

So sind heute durchaus die Möglichkeiten gegeben, daß unser Sozialgebilde die ihm eigentümlichen Erziehungs- und Bildungswerte voll entfalten kann. Es liegt vor allem in der Hand der Führer, ob aus ihm ein wertvolles Erziehungsinstrument wird oder nicht.

Man kann die Bildungswirkungen irgendeines Sozialgebildes in zwei Richtungen hin verfolgen. Indem sich der Einzelne darin eingliedert und sich im Sinne seines Ordnungsgesetzes verhält, werden bestimmte seelische Funktionen aktiviert, in Bewegung gesetzt und geschult. Aber durch die Tätigkeit der Funktionen werden zugleich bestimmte Inhalte ergriffen, verarbeitet und angeeignet. Wir unterscheiden daher auch im folgenden funktionsbildende und inhaltbildende Wirkungen der marschierenden Kolonne.

1. Die funktionsbildenden Wirkungen der marschierenden Kolonne.

Man kann mit den nötigen Einschränkungen die Größe der Schwierigkeiten, die bei der Entwicklung und Schulung eines Verhaltens zu überwinden sind, als Maßstab betrachten für den dabei realisierten Gewinn an funktionaler Bildung. Denn der Bildungsgewinn ist für ein Individuum um so höher anzuschlagen, je größer die inneren Umgestaltungen sind, die er einfordert. Richtet man in diesem Sinne den Blick auf die Verhaltungsweisen, die das Kolonne-Sein fordert, und übersieht den langen Weg, den sie durchzulaufen haben, bis sie als

normgemäß bezeichnet werden können, so werden wir sicher den Gewinn an funktionaler Bildung, den das Kolonne-Sein zu geben vermag, nicht gering anschlagen. Als normgemäß müssen wir freilich ein Verhalten erst dann bezeichnen, wenn es innere Form geworden ist, wenn es sich so verfestigt hat, daß wir von Haltung sprechen können.

Die Haltung des Kolonne-Seins aber ist Beherrschtheit, Beherrschtheit des Körpers und der Seele. Aufrecht und straff soll der Körper sein. Geradeaus der Blick. Geregelt und abgemessen der Schritt. Ausgerichtet und fest bestimmt der Platz. Müdigkeit schleicht an und läßt die Energien schwinden: man wünscht eine Marschpause oder möchte ein bequemeres Tempo, eine bequemere Haltung, Erleichterung vom beschwerenden Gepäck. Aber der Wille des Ganzen fordert Gehorsam auch vom schlaffen Körper. Der Weg wird schlecht, das Gehen beschwerlich: man möchte einen besseren. Aber die eiserne Ordnung duldet keinen Platzwechsel. Man möchte, wie sonst, nach interesseerregenden Gegenständen den Blick wenden, möchte Halt machen, um länger bei ihnen zu verweilen; man möchte mit seinen Marschnachbarn oder mit Zuschauern in eine Unterhaltung treten, möchte gern dies oder jenes tun: es ist nicht gestattet. Hier ist es aus mit der „zivilen" Freiheit, die jedem Reiz nachgeben, jede Unannehmlichkeit aufheben, jedem Hindernis aus dem Wege gehen kann. Ein überindividuelles Gesetz waltet über dem Ich.

Die erzieherische Wirkung, die in diesen und anderen tausendfach wiederkehrenden Situationen ausgelöst wird, werden wir erst dann richtig bemessen, wenn wir in sie nicht den geschulten alten Soldaten oder SA.-Mann hineinstellen, sondern den Anfänger. Man beobachte eine Kolonne von Schülern, wie schwer es der großen Mehrzahl fällt, ihre gewohnte unstraffe Lebensform aufzugeben und sich dem harten Muß fremder Ordnung zu unterwerfen. Um so größer aber muß das Maß innerer Disziplinierung sein, das im Gefolge dieser Unterwerfung realisiert wird.

Die Erziehung zur Beherrschtheit wird vollständig erst durch den geforderten Willen zur Ausdauer. Nicht bloß für kurze Augenblicke sollen Körper und Seele unter Zucht und Ordnung stehen, sondern oft für lange Stunden. Dazu reichen anfängliche Lust und Freude am Kolonne-Sein nicht aus. An ihre Stelle tritt sehr bald der Appell an den Willen. Möge dieser vom Führer oder von den andern oder von der eigenen Person ausgehen, er fordert Überwindung schwächlicher Anwandlungen, immer wieder neues Anspannen der Willensenergien, Übung in allen Kräften der ausharrenden Geduld. Vergleicht man dazu das innerhalb der Familie oder der Kameradschaft oder eines Vereines bei Ausflügen nur zu häufig geübte Verhalten, bei der ersten sich meldenden Müdigkeit oder bei der ersten äußeren Störung Halt zu machen, so erkennt man die erzieherische Bedeutung, die einer in soldatischem Sinne geführten Kolonne zukommt.

Die Beherrschtheit erhält dadurch einen sozialen Charakter, daß sie sich fortgesetzt mit den übrigen personalen Gliedern der Kolonne auseinanderzusetzen hat. Man möchte, der eigenen Müdigkeit nachgebend, ein langsameres Tempo anschlagen. Aber die andern marschieren im alten Tempo weiter, und so bleibt, wenn nicht die ganze Truppe Schaden leiden soll, nichts anderes übrig, als die nachlassenden Kräfte von neuem zusammenzuraffen. Der eigene Weg kann gut

sein: deshalb darf ich mein Tempo nicht beschleunigen, wenn gleichzeitig die übrige Truppe nur mühsam vorwärtskommt. Oder es treten Stockungen auf: ich muß ihnen als Glied des Ganzen nachgeben und den Anschluß an die übrigen aufrechterhalten. Solche und ähnliche Erlebnisse führen immer wieder zu den „andern" hin und lassen das eigene Verhalten unter den sozial erziehenden Gedanken des Mitverhaltens stellen. Die marschierende Kolonne ist die beste Schule der Erziehung zur Rücksicht auf den andern. Nicht meine Lage und meine Bedürfnisse sollen allein entscheiden über mein Verhalten, vielmehr ist dieses in Einklang zu bringen mit der Lage und den Bedürfnissen aller übrigen. Der stetige Wechsel zwischen der Rolle des Handelnden und des Zuschauers, auf welchen wir im psychologischen Teil hinweisen konnten, gibt für die Funktionen, die hierbei geschult sein müssen, die denkbar beste Übungsgelegenheit. Hart wird der Rücksichtslose in Schule genommen. Wer die nie endenwollenden Reibereien innerhalb einer Kolonne näher betrachtet, der erkennt in ihnen den hartnäckigen Erziehungskampf, den die Kolonne mit ihren asozialen Elementen führt.

Beherrschtheit sich selbst und anderen gegenüber aber ist gestellt unter den Gedanken des Ganzen. Über dem Ich jedes einzelnen Gliedes schwebt das alle verpflichtende Formgesetz der Kolonne. Dieses Gesetz fordert Unter- und Einordnung, d. h. Aufgabe des Willens zum Ich, Wille zum „Wir" und zur Gliedschaft. Kein zweites soziales Gebilde vermag die hier geforderte innere Umstellung des natürlichen Empfindens und Verhaltens so ausgiebig und gründlich zu schulen, wie die marschierende Kolonne. Und dies erreicht sie nicht durch das Mittel verbal-intellektueller Beeinflussung, sondern durch unmittelbare Wirkung auf ihre Glieder. Sie fordert nur teilnehmendes Mittun. Gerade darin aber liegt ihre Wirksamkeit besonders auch auf die Jugend begründet. Mittun erzieht erfolgreicher und gründlicher als Belehrung.

2. Die inhaltsbildenden Wirkungen der marschierenden Kolonne.

In den Ausführungen über die funktionsbildenden Wirkungen der marschierenden Kolonne konnte kaum ganz vermieden werden, daß auch inhaltliche Momente berührt wurden. Dies hängt mit der engen Verflechtung zusammen, in welcher Funktionales und Inhaltliches miteinander verbunden ist. So können wir die Ausführungen über die funktionalen Bildungswerte geradezu als Leitfaden unserer nunmehrigen Aufgabe benützen.

Beherrschtheit kann nicht nur funktional geübt, sondern auch als verpflichtender Wert erlebt werden. Es läßt sich schwer denken, daß ein Mensch durch eine Kolonne hindurchgeht, sich ihren Forderungen unterwirft, die Kritik des Führers oder seiner Kameraden erfährt und nicht irgendwie zu dem Wert der Beherrschtheit erlebnismäßig in Beziehung tritt. In jeder ordentlichen Kolonne ist er ausgesprochener oder unausgesprochener Bestandteil ihrer „öffentlichen Meinung". Er ist, wie die kritischen Äußerungen beweisen, auch Bestandteil der allgemeinen „öffentlichen Meinung". Es bleibt die Aufgabe des Führers, ihn zur vollen Bewußtheit herauszuheben und ihm normative Funktion zu verschaffen. Wer Beherrschtheit im Leben der Kolonne erlebt, seine Be-

deutung und Notwendigkeit erfahren hat, der wird auch eher geneigt sein, sie zum verpflichtenden Wert seines gesamten Lebens zu erheben.

Dasselbe gilt von allen Sonderformen der Beherrschtheit. Ausdauer und Geduld werden nicht nur geübt, sondern auch erfahren. Als Erfahrungen aber werden sie Faktoren dauernder Haltung. Wer, vielleicht auch mit innerstem Unwillen, erfahren hat, daß er durch Ausdauer zu bestimmten Leistungen befähigt wurde, der gewinnt mit dieser Erfahrung einen erhöhten Glauben an sich selbst und damit Zugang zur Schätzung der Ausdauer. Der Hinweis auf frühere erfolgreiche Leistungen ist ein bewährtes Mittel, dessen sich der Führer bedient, um seiner verzagenden Truppe neue Energien zuzuführen.

Rücksicht als gegenseitige Verpflichtung zu erfahren, dazu gibt es keinen geeigneteren Ort als die Kolonne. Man ist sonst im Leben allzu häufig in die Lage versetzt, Rücksicht nur gegen sich selbst fordern zu können. In der Kolonne ist jeder gezwungen, auch Rücksicht zu üben. Durch den wunderbaren Mechanismus des Rollenwechsels erfährt er fortgesetzt beides. Was er von anderen fordert, muß er selbst beweisen. Hier wird jeder Pharisäismus unmöglich, und daher werden auch die Maßstäbe, die an andere angelegt werden, vor Überspannung gesichert. Es darf erwartet werden, daß die so erfahrene Form der gegenseitigen Rücksicht zu einem Wert wird, der auch über das enge Gebiet der Kolonne hinaus verpflichtende Wirkung ausübt.

Gerade heute müssen wir dem Erleben des Wertes Einordnung in ein Ganzes höchste erzieherische Bedeutung zuerkennen. Wer ein sozial brauchbarer Mensch werden will, der muß sich unterordnen können, muß Glied sein können. Dazu gibt es keine bessere Gelegenheit als in der Kolonne. Hier lernt er im Kleinen, was er außerhalb im Großen üben soll. Hier erlebt er tausendfach die Bedeutung einer alle verpflichtenden Ordnung für das Ganze, er erfährt die Abhängigkeit, in welcher der Einzelne zum Ganzen, das Ganze zum Einzelnen, aber auch die Einzelnen zueinanderstehen. Einmal muß er diese Erfahrungen gemacht, diese Werte erlebt haben. In der kleinen Welt der Kolonne gewinnt er auf die einfachste und sinnfälligste Weise Zugang zu ihnen. Von hier aus kann er sie auf die große Welt übertragen.

Damit aber hängt eng noch das Folgende zusammen. Wer sich als Glied mit anderen zu einem Ganzen verbunden weiß und die Abhängigkeiten erfahren hat, in welchen alle zueinander und zum Ganzen stehen, der wird auch leichter den Weg zum andern finden. Der andere ist wie er selbst ein Teil des Ganzen, und indem er dieses Ganze wertet, wertet er auch seine Teile. Dieses Verhältnis aber wird gerade in der Kolonne durch ein mächtiges Erlebnis getragen und gesteigert. Durch das Wir-Erlebnis schwinden die trennenden Schranken und ein alle in gleicher Weise umfassendes Solidaritätsband vereinigt sie zur Einheit. Die soziale Bedeutung dieses Erlebnisses wird erst da voll sichtbar, wo große „zivile" Unterschiede zwischen den Gliedern der Kolonne bestehen, wie in einer SS.- oder SA.-Kolonne oder in einer Kolonne des Arbeitsdienstes oder der Hitlerjugend. In den Augenblicken, in welchen das Wir-Erlebnis alle umfaßt, sind die Unterschiede der Herkunft, des Besitzes, der Schulbildung, des Berufes usw. aufgehoben. Es ist unmöglich, daß solche Zusammengehörigkeitserlebnisse wirkungslos verpuffen, daß die Menschen, die sich innerhalb der Kolonne voll und ganz

als „Wir" erlebt haben, außerhalb derselben weiterhin einander fremd bleiben. Solche Erlebnisse lassen Spuren zurück, die sich mit jedem neuen Erlebnis vertiefen und sich zuletzt zur Haltung verfestigen. Dies ist auch die berechtigte Erwartung, die heute die SS., die SA., der Arbeitsdienst und die Hitlerjugend an die Pflege des gemeinsamen Marschierens knüpfen. Insofern darf ohne Übertreibung gesagt werden, daß die Kolonne in besonderem Maße geeignet ist, Pflanzstätte des neuen deutschen Menschen zu sein.

Wer nach den inhaltsbildenden Wirkungen eines Sozialgebildes fragt, der denkt in erster Linie an das Gedankengut oder an die Zwecke, die es ausdrücklich zu pflegen sucht oder in deren bewußtem Dienst es steht. Eine politische Partei z. B. wird durch eine bestimmte politische Auffassung zusammengehalten, eine Kirche durch ein religiöses Bekenntnis. Dadurch, daß die ihnen angehörigen Mitglieder diese Inhalte in sich aufnehmen, werden sie in bestimmtem Sinne beeinflußt. Die marschierende Kolonne ist, worauf wir bereits hinweisen konnten, ein Gebilde ganz anderer Art. Sie verdankt ihre soziologische Eigenart dem formalen Gedanken der Ordnung. Sie ist in erster Linie reines Ordnungsgebilde. Als solches kann sie im Dienste ganz verschiedener Ideen und Zwecke stehen. Aber dieses Dienstverhältnis wird gerade durch ihre eigenartige soziologische Struktur und die sozialpsychischen Wirkungen, die durch diese Struktur bedingt sind, auch fruchtbar für die inhaltliche Beeinflussung ihrer Glieder im Sinne dieser Ideen und Zwecke. Wir konnten in unseren psychologischen Erörterungen zeigen, wie unter dem Einfluß des Wir-Erlebnisses die innere Aufgeschlossenheit der Einzelnen gegeneinander und gegen die ganze Kolonne eine bedeutende Steigerung erfährt. Dadurch aber sind günstige Voraussetzungen gegeben für die Aufnahme aller der Werte, die in den Erlebnisbereich einer Kolonne eintreten. Solidaritätsbewußtsein legt Schranken nieder und schafft offene Herzen für die andern und die von ihnen getragenen Werte. Es war daher psychologisch richtig, wenn die Organisationen des Nationalsozialismus in so reichlichem Maße Gelegenheit zum Kolonnenerlebnis gaben und auch diejenigen daran teilnehmen ließen, die erst noch gewonnen werden mußten. Der seine Teilwahrheit behaltende Satz, daß Überzeugung Gemeinschaft schafft, muß durch seine Umkehrung ergänzt werden, daß auch Gemeinschaft Überzeugung schafft. Die Erfahrungen des Kolonnelebens liefern dafür die beste Bestätigung.

Überblicken wir zum Schlusse die Gesamtheit der erzieherischen Möglichkeiten, die in dem Sozialgebilde „marschierende Kolonne" beschlossen liegen, so dürfen wir behaupten, daß wir hier einem Erziehungsmittel gegenüberstehen, das in hervorragendem Maße geeignet ist, an dem großen Erziehungswerk der Gegenwart mitzuwirken.

* *
*

Psychologisch ausgerichteter Weg zum kindlichen Puppenspiel in der Schule.

Von Heinz Burkhardt.

Auf höheren Klassenstufen der Volksschule lernte ich die Neigung und Eignung des Kindes zu jeder Art von „Theaterspielen" kennen und planmäßig in den Dienst meines Unterrichtes stellen. Als ich ein erstes Schuljahr übernahm, fragte ich mich: Wie kann ich den Schulneuling mit seinem unentwickelten Gemeinschaftssinn, seiner sprachlichen Unvollkommenheit, seiner mangelhaften Körperbeherrschung und seiner Ausdrucksscheu zum Rollenspiele führen?

Unvermitteltes Auffordern würde an der Unmotiviertheit der Aufgabe, der Schüchternheit der Kleinen, sich seelisch zu äußern, und der Ungewohnheit, auf Anregung von außen her zu spielen, scheitern. Das selbstzweckliche Spiel wächst im Gegensatz zu der einem Außerpersönlichen dienenden Arbeit aus eigenseelischen Anlässen empor. Das Rollenspiel in der Schule zu pflichtmäßiger Arbeit zu stempeln, widerspräche seinem Sinne als Theaterspiel. Außerdem liefe es als nur vom Lehrer bestimmte Schulaufgabe der pädagogischen Forderung nach kindlicher Spontaneität zuwider.

Als anderer Weg, die Klasse ins Puppenspiel einzuführen, bietet sich das Spielen vor den Kindern an, jenes in der Arbeitsschule bewährte Verfahren, daß der Lehrer vorarbeitet und die Schüler nacharbeiten. Beim Kleinkinde erstehen aber hierbei Bedenken. Seine hohe Empfänglichkeit für alle Eindrücke, seine plastische Bildsamkeit und die Gabe, Sinneswahrnehmungen als eidetische, subjektive Anschauungsbilder (man vergleiche die Forschungen von R. A. Jänsch und O. Kroh und ihren Schülern!) fast unverändert jederzeit wieder vorzustellen, unterdrücken die schöpferische, persönliche Weitergestaltung des Gesehenen und Gehörten und führen zu platter Nachmacherei. Ein Hauptwert kindlichen Rollenspiels, das freie Entfalten der Phantasie, das Herausgehen aus sich selbst wird damit verbaut.

Es kann also nicht unsere Aufgabe sein, der Klasse das darstellende Gestalten im Spiele aufzuzwingen, sondern es gilt, Kräfte zu wecken, Spannungen zu erzeugen, die im Theaterspiel eine ihnen gemäße Auswirkung finden und nur eines kleinen Anreizes harren, um sich in dieser Richtung zu entfalten. Kräfte stauen sich im Erleben, in jenem besonderen Zustande, der den Menschen in seiner leiblich-seelischen Einheit packt, lang nachschwingende Gefühle weckt und aus dem nur ihm eigenen Ineins von aktivem Ansichheranziehen und passivem Mitsichgeschehenlassen, von rezeptivem Einverseelen und reaktivem Sichauseinandersetzen, von alle Sinne erregender Spontaneität und selbstvergessender Hingabe starke Spannungen erstehen läßt, die ihre Lösung in der Produktion, dem Nachschaffen des Erlebnisses finden. Erst wenn der Mensch in irgendwelcher Form das Erlebnis gestalten, aus sich herausstellen konnte, ist er „fertig" damit. Das Kind z. B. erzählt es, malt ein Bild davon oder spielt es.

Da sich unmittelbare Erlebnisanlässe, die zum Rollenspiel weitergeleitet werden können, im Unterricht nicht ohne weiteres bieten, kann der Lehrer das Erlebnis auch bewußt mittelbar herbeiführen. Als wirksamstes Mittel dazu erweist sich die plastisch ausgestaltete Lehrererzählung. Ein Beispiel erläutere den Stufengang von der Erzählung zum Selbst- und Puppenspiel.

Meine sechsjährigen Elementaristen haben ihre Stühle zu mir herumgedreht. Mitten im Klassenzimmer sitze ich im Brennpunkte aller Augen der halbkreisförmig um mich Gescharten. Alle Sinne stehen offen und harren der Erzählung vom „Schneewittchen". Die verdichtete, geschehnisstrotzende Originalfassung des Märchens kann vom Kleinkinde nicht in ihrem vollen Gehalt an primitiv-anschaulichen und primitiv-gedanklichen Werten erfaßt werden. Deshalb gestalte ich die Erzählung durch, gliedere Ereignishäufungen aus, zerlege Sammelbegriffe, besondere nach Zeit, Ort, Personen, Handlung. Die gespannte Aufmerksamkeit der Klasse, ihr Mitgehen in Mimik und Pantomimik, das erlöste Aufatmen am Schlusse lehren mich, daß es gelungen ist, ein Gemeinschaftserlebnis herbeizuführen.[1]

Der Erlebnishunger der Jungen ist noch nicht gestillt: sie verlangen eine Wiederholung. Während dieses zweiten Vortrags drängt sich bei meinen Zuhörern die aktive Komponente des Erlebens immer stärker hervor. Die Gebärden verstärken sich. Zwischenrufe, Mitsprechen begleiten meine Darbietung. Die aufgestauten Spannungen fordern Lösung. Das Erlebnis hat den Gestaltungsdrang, Diltey nennt es „Objektivationsdrang", geweckt. Mit dem letzten Worte stürzen die Vorschläge der Kinder über mich herein: „Ich möchte es wiedererzählen!" „Ich male ein Bild davon!" „Ich weiß ein Lied von den sieben Zwergen!"

Da kommt einer der Stillen ganz langsam mit dem Vorschlag: „Ob man das nicht auch spielen könnte!" Ein Stutzen der Klasse, ein freudig zustimmender Zuruf meinerseits, und alle stehen in Flammen für den Plan. „Ich bin der Prinz!" „Ich bin Schneewittchen!" „Ich bin der Jäger!" „Ich bin ein Zwerg!" „Ich bin der Spiegel!" „Ich bin ein Reh!" „Ich bin der Wald!" „Ich bin das Fenster!" Im Nu wird die ganze Klasse aufgeteilt. Zuschauer gibt es nicht. Jeder spielt mit. Die kindliche Gabe, Dinge zu beleben, seine Umwelt physiognomisch zu schauen, die Grenze zwischen Beseeltem und Totem zu verwischen, hilft dabei, genügend Rollen zu finden. Schon beginnt auf der ganzen Linie das Spiel. Die Zwerge stapfen ins Bergwerk. Der Prinz galoppiert mit seinem Gefolge auf die Jagd. Der Jäger putzt sein Gewehr. Die Rehe äsen usw. usw. So läuft eine Anzahl von selbständigen Spielhandlungen nebeneinander her, die sich zu verschiedenen Zeiten und an mannigfachen Stellen schneiden zur eigentlichen Märchenhandlung. Dem Außenstehenden fällt es oft schwer, sie herauszulösen. Noch schied sich die Fülle der Ereignisse nicht in Wesentliches und Unwesentliches. Wie im Leben selbst hat jeder Augenblick und jedes Ereignis sein Gewicht und seine eigene Bedeutung. Die Kinder tun nicht so, als ob sie die böse Königin oder der Prinz wären, sondern sie sind es wirklich: sie schlüpften in eine andere Person. Dieses sich Einsfühlen mit einem Fremdwesen fällt dem Kinde leichter als ein bewußtes Erfassen eigener seelischer Abläufe. „Stammes- wie einzelgeschichtlich gelangt der Mensch zur Auffassung fremder Seelenzustände eher als zur Auffassung eigener" (L. Klages). Das bei jedem Theaterspiel nötige Sichhineindenken in andere, jener völlige Wechsel der Gesamteinstellung besitzt Bildungswert. Es fördert die geistige Beweglichkeit, bereichert das Wissen um das Innenleben anderer Menschen und weckt damit Selbsterkennen und Selbstgestalten. Egoistische Einseitigkeit weicht menschlichem Verstehen. Die selbst-

[1] Vgl. H. Burkhardt, Die Erzählung als didaktische Prägungsform. Zeitschrift „Neue Bahnen" 1931. Nr. 8.

süchtige Stellung des unbeteiligten Zuschauers, des lachenden Dritten wird zugunsten der des tätig Mitwirkenden aufgegeben.

Alles Theaterspielen, das nicht nur Nachplappern eingepaukter Rollen ist, stellt eine typische produktive Leistung dar. Es handelt sich nicht nur um das formal-grammatische Übertragen aus der dritten in die erste Person, aus der Vergangenheit in die Gegenwart, so wichtig auch diese Übung ist, sondern um ein Umgießen erlebter oder erarbeiteter Inhalte in neue subjektive Gestalt. Mit dem erlebenden Einverseelen und dem verarbeitenden Aufgliedern erschöpfen sich die Wirkensmöglichkeiten der Neuschule nicht. Erst die subjektive, produktive Neuformung beschließt den Bildungsakt. Theaterspiel (Eigen- wie Puppenspiel) stellt nicht bloß eine sprachliche und gefühlsmäßig-schöpferische Tat vor. Es verlangt auch gedankliche Arbeit. Ein homogenes, vorwiegend emotionales Insgesamterlebnis muß nach Raum, Handlung, Personen, Situationen und Zeitgefüge differenziert werden. Begriffe gilt es zu klären, Sammelbezeichnungen aufzulösen, Abstraktes zu veranschaulichen. So erzieht es zu gegenständlichem und bildhaftem Denken, enthüllt die Inhaltslosigkeit, Nichtdarstellbarkeit von Phrasen und Redensarten und dient damit der Entfaltung einer anschaulichen, bodenwüchsigen, stilvollen Sprache.

Das freie selbstzweckliche Eigenspiel bindet sich an keinen bestimmten Ort. Dekorationen und Requisiten sind überflüssig. Die Kinder leben so in ihrer Rolle, daß es solcher äußerlichen Illusionshilfen nicht bedarf. Im Klassenzimmer, auf dem Schulhofe, im Schulgarten, während der Wanderrast läuft es ohne jede Vorbereitung ab. Wie sich dieses zuschauerlose Gemeinschaftsspiel der ganzen Klasse, in dem jedes Kind eine in sich geschlossene Rolle spielt, sich mit einer bestimmten Person identifiziert, zur historisierenden Erzählung und in anderer Richtung zum gebundenen eigenen Bühnenspiel weiterführen läßt, wurde von mir an anderem Orte geschildert (vgl. „Das Rollenspiel in der Schule", Zeitschrift „Die Arbeitsschule" 1929, Heft 6). Hier handelt es sich um seine Entwicklung zum Puppenspiel.

Am folgenden Tage bringe ich einen Sack voll bunter Holzbauklötzer und mit bescheidenen Mitteln in der Schulwerkstatt selbst gedrehte und bemalte Holzfiguren mit, die die Hauptpersonen des Schneewittchenmärchens darstellen. Das Auspacken von Steinen und Puppen genügt, um den Jubelruf zu wecken: „Damit spielen wir Schneewittchen!" Wir rücken zwei Schulbänke zusammen. Sechs Schüler setzen sich als Spielgemeinschaft um den so gewonnenen quadratischen Tisch. Die Arbeit ist rasch verteilt. An der einen Ecke des Tisches wächst aus den Steinen das Königsschloß empor, an einer anderen wird mit länglichen Klötzern der Wald angepflanzt. Die dritte Ecke ziert das Zwergenhäuschen in niedlichem Gärtchen, und die vierte trägt das Prinzenhaus und die verschlungenen Gänge des Bergwerkes. Die Puppen werden eingesetzt, und wieder beginnt das Spielen an allen Stellen zugleich. Der eine Junge läßt Schneewittchen auf der Wiese tollen, der zweite führt die böse Königin vor ihren Spiegel, der dritte und vierte betreuen die sieben Zwerge. Die Mitwirkenden sind genau so gepackt wie beim ganzpersönlichen Eigenspiel. Die kindliche Vorliebe für Puppenstube, Kaufmannsladen, Zinnfiguren und erzgebirgisches Spielzeug beweist die Kindestümlichkeit dieser Art von Beschäftigung. Alles primitive Denken ist in einem

auch bild- und wesenhaftes Gestalten und findet daher oft im Umgang mit Dingen den ihm gemäßeren Ausdruck als in Worten.

Wenn also Eigenspiel und Spielzeugspiel dem Kind gleichermaßen nahe stehen, so unterscheiden sie sich doch im Kern voneinander. Beim Selbstspiel sind Spieler und Darsteller identisch, beim Spielzeugspiel trennen sie sich. Der Darsteller ist eine Puppe, der das Kind durch seinen Drang zur Physiognomisierung Leben einhaucht, der es eine Rolle zuerteilt. Puppenspiel erweckt starre, tote Materie zum Leben, beseelt; es stellt somit eine typische Erscheinungsform künstlerischen Schaffens dar. Der kleine Künstler aber steckt nicht mehr wie beim Selbstspiel im Darsteller darin; er steht über dem Geschehen, lenkt die Personen und versetzt sich als Sprecher, wie es der Gang der Handlung erfordert, einmal in diese und einmal in jene. Er wechselt im Verlauf des Spieles mehrfach seinen seelischen Standpunkt: ist jetzt böse Stiefmutter und dann das arme verfolgte Schneewittchen. Er lernt, sich rasch umzustellen, ein Geschehen von verschiedenen Seiten zu betrachten. Jetzt droht er als Königin dem Jäger, nun fleht aus ihm Schneewittchen zu den Zwergen. Die Kinder werden damit gezwungen, die Stimmlage zu wechseln und so ungewollte Sprechgymnastik zu treiben. Sie lernen die Wirkensbreite sprachlichen Ausdrucks kennen und sich seiner verschiedenen Möglichkeiten bewußt zu bedienen. Zur restlosen Trennung zwischen Spieler und Darsteller wird allerdings das Kind niemals gelangen. Es kann sich nicht nur geistig in eine Rolle hineinversetzen. Die Einheit von Denken und ganzpersönlichem Handeln ist so innig, daß der kleine Spieler nicht nur in der Sprache, sondern immer auch in seinem Gebärdenspiel die Darstellung der Puppe untermalen wird. Es ist deshalb sehr reizvoll, wenn man beim kindlichen Puppenspiel die Spieler sehen kann. Etwaige kleine Zuschauer stört das nicht.

In diesem Spiel einer kleinen Kindergruppe mit Puppen könnten wir einen bezeichnenden Fall des selbstzwecklichen Spieles mit Gegenständen sehen, wenn die ganze Klasse mit Bausteinen und Holzfiguren versorgt werden könnte. Es langt aber nur für einen Teil der Kinder. Die übrigen stellen sich um die Spieltische herum und verfolgen als interessierte Zuschauer den Spielverlauf. Mancher kann es sich auch nicht verkneifen, einmal helfend mit hineinzureden. Der Spielgruppe tritt so die Schaugruppe gegenüber. Wenn die Spieler auch keine Rücksicht auf die Zuschauer nehmen, für sich spielen, so tritt doch zum Selbstzweck des Spieles der unbewußte Fremdzweck, den anderen etwas vorzumachen. Noch zentriert sich das Spielfeld auf den Spielführer. Beim Spiel auf dem Fußboden sitzt er wirklich inmitten seines Puppenreiches. Die Gucker mögen sehen, wie sie ihre Blicke darauf werfen können. Der in sich geschlossene Spielraum betont in gleichem Maße die Erstreckungen des Nebeneinander und des Hintereinander. Es gibt kein Hinten und Vorne, keinen ausgezeichneten Platz, von dem er am besten zu bedienen und zu überschauen ist. Spieler und Zuschauer gehen je nach der Handlung um den Tisch herum.

Die Schaugruppe fühlt sich in ihrer nur geduldeten Stellung nicht wohl. Sie fordert Berücksichtigung. Jeder Zuschauer will von seinem Platze aus die ganze Handlung bequem überblicken. Da schieben wir zwei schmale Tische mit den Kopfseiten aneinander. Hinter diese lange Tafel treten die Spieler, davor gruppiert die Schaugruppe ihre Stühle zu beschaulichem Genuß. Der Spieltisch wandelt sich zur Bühne mit ausgeprägtem Vorn und Hinten. Das Nebeneinander muß

um des Zuschauers willen betont werden, Dekorationen und Figuren dürfen sich nicht verdecken. Das geschlossene Spielfeld streckt sich zur Aneinanderreihung der einzelnen Handlungsorte in einer Richtung. Man wird an die Mansiones mittelalterlicher Mysterienbühne erinnert. Unser Tisch erweist sich als Simultanbühne, auf welcher der Darsteller von Ort zu Ort wandert, und nicht der Raum um ihn sich wandelt, während er am selben Platze stehen bleibt. Für das kindliche Puppenspiel hat dieser Bühnentyp große Vorteile. Ganz abgesehen davon, daß der zeitraubende Szenenwechsel fortfällt, entspricht der zwischen den einzelnen Örtern hin und her wogende Handlungsverlauf der Wirklichkeit mehr als das Nacheinander verschiedener Räume am gleichen Orte und trägt somit zum besseren Verständnis bei der kleinen Zuhörerschaft bei. Der Spieler ist nicht gezwungen, um der Einheit des Ortes willen die Handlung abzuändern, Berichte für Taten zu geben: er kann seine Puppen sovielmal den Schauplatz wechseln lassen, wie es das Märchengeschehen verlangt.

Als deshalb unsere Zuschauer noch mehr Rücksicht fordern und sich über die störenden Hände bei der Puppenführung beschweren, finden wir in gemeinsamer, vom Lehrer geführter Beratung Wege, unsere Bühne noch theatermäßiger zu gestalten; ihr Charakter als Simultanbühne wird aber nicht verändert.

Die Hände des Spielers dem Zuschauer unsichtbar machen, heißt von der direkten Puppenführung zur indirekten übergehen. Der Spieler bewegt nicht mehr die Puppe selbst, sondern Fäden, Drähte, Hebel oder Ständer, die ihre Bewegung auf die Puppe übertragen. Damit werden an die Handgeschicklichkeit und das naivmechanische Empfinden des Kindes Anforderungen gestellt, die das Puppenspiel unnötig erschweren und nach Möglichkeit verkleinert werden wollen. Es kommt doch weniger auf technische Fertigkeit als auf das Gestaltwerden seelischer Gehalte an.

Die Führung der Puppen von oben bietet den großen Vorteil, daß der Spieler die ganze Bühne bequem übersehen kann. Das Halten und Bewegen der Figuren strengt physisch an. Von rechts nach links gespannte Drähte bieten zwar die Möglichkeit, die Puppen „faulenzen" zu lassen, engen aber ihre Bewegungsfreiheit auf ein flaches Herüber-Hinüber ein. Hängen die unbeweglichen Puppen nur an einem Draht oder gar Faden, dann drehen sie sich leicht beim Bewegen und zeigen dem Zuschauer mit Vorliebe die Hinterseite, was bei flachen, nur einseitig bemalten oder bedruckten Pappfiguren besonders ärgert. Die Marionette soll an anderer Stelle zu Worte kommen.

Führung von der Seite an unendlichen Fäden, an Holzstäben oder Drähten beschränkt die Puppenbewegung ebenfalls auf einen schmalen Rechts-links-Streifen. Da die Puppen auf dem Bühnenboden stehen, verändern sie nicht ihre Lage und erfordern zu ihrer Bewegung auch keinen besonderen Kraftaufwand, wohl aber ein feines motorisches Empfinden und gewisse Übung. Zudem eignet sie sich nicht für die langgestreckte Simultanbühne.

Bleibt die Puppenführung von unten übrig. Wir bohren in die Unterseite unserer Holzfiguren ein Loch, stecken sie auf 9 cm lange Holzstäbchen und stellen diese in eine Standplatte, z. B. die Holzscheibe eines Matadorbaukastens. Lassen wir die Bühnenöffnung erst 8 cm über dem wirklichen Bühnenboden beginnen, so können unsere Hände ungesehen unter dem ebenfalls um 8 cm gehobenen Hintergrund hindurch greifen und die Puppen an ihren Ständern sicher und verhält-

nismäßig unmittelbar nach allen Richtungen bewegen. Das Herstellen der gedrehten und bemalten Holzfiguren raubt Zeit und kostet Geld. Zum Selberbasteln sind auf der Volksschulgrundstufe keine, in den Oberklassen einige wenige Schüler fähig. Selbstgemalte und ausgeschnittene Kartonfiguren verrichten ebenfalls ihren Zweck und stellen zeichnerische Gestaltung und Handbetätigung in den Dienst des Puppenspiels. Figurenbogen bekommt man auch zu kaufen. Beim Spiel mit flachen Figuren muß der Spieler darauf achten, daß sie dem Zuschauer nicht die Schmalseite zukehren. Drehbewegungen sind ihnen verwehrt, sie blicken stets nach derselben Richtung.

Die Simultanbühne kann als Dauerbühne aus Holz erbaut werden. Wir bedienen uns eines Materials, das raschen Auf- und Abbau der Bühne erlaubt, leicht verpackt und auch vom Kleinkinde schon bearbeitet werden kann: der Wellpappe. Eine kräftige mehrschichtige Wellpappetafel liefert den Bühnenboden. Mit langen Glaskuppennadeln stecken wir daran und untereinander kleinere rechteckige Wellpappestücke zu drei oder vier Mansiones mit Hintergrund, Trennwänden und 8 cm hohem Proszeniumstreifen fest. Die Puppen schieben wir unter dem 8 cm über dem Bühnenboden befestigten Hintergrund hindurch. Durch eingehängte Kulissen läßt sich das verdecken. Da kein Szenenwechsel erfolgt, kann ein Vorhang fehlen. Auf die Einzelbühnen verteilen wir die Orte der Spielhandlung. Da sehen unsere Zuschauer beim Schneewittchen: Königssaal, Wald, Zwergenzimmer; beim Aschenputtel: Küche, Friedhof, Schloßsaal, Garten; beim Rotkäppchen: Wohnstube, Wald, Großmutterhäuschen und Großmutterstübchen. Wird noch ein Handlungsort gebraucht, ziehen wir eine Trennwand mehr ein.

Wie beschaffen wir die Dekorationen? Der Verzicht des Kindes auf äußerliche Illusionshilfen beim Eigenspiel könnte die Vermutung wecken, daß auch zum Puppenspiel eine abstrakte Stilbühne genügt. Dieser Schluß ist unkindlich. Beim Eigenspiel läuft ein scharfer Schnitt zwischen Person und Dekoration, derselbe, welcher das Ich vom Nichtich scheidet. Das Gewicht des Spieles liegt im Darsteller, alles andere tritt hinter ihn zurück. Beim Puppenspiel steht das Kind außerhalb dieses Gegensatzpaares. Nicht mehr der Darsteller, sondern die Handlung ist Erlebensmittelpunkt. Sie wird gleichermaßen von Person und Ort getragen. Für den kleinen Puppenspieler scheiden sich diese nicht wie Figur und Grund, sondern bilden verschiedene Momente geschlossenen Geschehens. Wir brauchen also eine Illusionsbühne, d. h. eine Dekoration, die den Ort kindgemäß kennzeichnet. Hier kommt die Freitätigkeit des Kindes zu ihrem Rechte. Wir schneiden die Einrichtungsgegenstände aus Buntpapier aus und kleben oder stecken sie auf den Hintergrund. Eine gute Fernwirkung besitzen fixierte Zeichnungen in bunter Kreide. Die Größeren malen mit Leimfarbe. Immer achten wir auf kontrastreiche Farbgebung. (Schluß folgt.)

* *

Schrifttum.

Adolf Meyer, Ideen und Ideale der biologischen Erkenntnis. Bios, Abhandlungen zur theoretischen Biologie und ihrer Geschichte, sowie zur Philosophie der organischen Naturwissenschaften. Verlag J. A. Barth, Leipzig 1934. 202 S. Brosch. 9,75 M.

Der Verfasser hat sich die Aufgabe gestellt, eine wirklich leistungsfähige, rein biologische Theorie des Organischen zu schaffen, und erörtert in der Einleitung die beiden bisherigen

Erkenntnisideale: die durch Aristoteles begründeten vitalistischen Systeme und sodann die auf Galilei zurückführenden mechanistischen Theorien. Diesen Antithesen stellt er eine organische Synthese gegenüber, den Holismus, wobei er den von General Smuts gebildeten Terminus aufnimmt. Diese zuerst von dem englischen Physiologen J. S. Haldane vertretene Anschauung soll die Möglichkeit gewähren, ein Einfacheres und damit auch Allgemeineres, z. B. die physikalischen Gesetze, aus der komplexeren und damit auch spezielleren Gesetzlichkeit des organischen Lebens abzuleiten. Das wäre der Fall, wenn man beispielsweise aus der komplexen Formel für den freien Fall einer lebendigen Katze, die ja regelmäßig auf die Beine fällt, alle diejenigen Elemente eliminiert, die nur das Besondere des Katzenfalls beschreiben; dann müßte die Galileische Fallgleichung übrigbleiben. Diese Methode nennt Ad. Meyer die simplifizierende Deduktion. Auf diese Weise könnte man aus biologischen Gleichungen eine vereinfachte Formel ableiten, die für alle, die lebenden und toten Gegenstände gilt und mit dem entsprechenden physikalischen Gesetz identisch sein muß. Demnach wäre die sog. physikalische Wirklichkeit nichts als „eine Art von modellmäßiger Vereinfachung der organismischen". Daraus folgt die holistische Aufgabe der theoretischen Biologie, die Axiome, Prinzipien und Gesetze der Biologie auf eine solche Form zu bringen, daß die physikalischen Gesetze aus ihnen durch angemessene Vereinfachung abgeleitet werden können. In dem nun folgenden Kapitel wird der Nachweis versucht, auf empirischer Grundlage ein für Organismen geltendes Relativitätsprinzip und spezifisch biologische Energiesätze aufzustellen, von denen aus man zu den physikalischen Prinzipien der Relativität und der Energie gelangt. Der zweite Abschnitt untersucht die Probleme einer historischen Phylogenie in der Biologie, die durch die klare Unterscheidung von Entwicklung und Handlung (vgl. Bauplan und Funktionsplan) noch gefördert werden könnte. Den Abschluß bildet die Erörterung einzelner Fragen: die Wandlung des physikalischen Weltbildes, das Leib-Seele-Problem, das Kontingenzproblem usw., wobei eine Fülle neuer Zusammenhänge aufleuchtet, die als ein erster großer Wurf zu nehmen sind.

Die holistische Betrachtungsweise ist mithin eine logische Synthese des vitalistischen und des mechanistischen Erkenntnisideals unter Vermeidung ihrer dogmatischen Einengungen. Sie beseitigt die dogmatische These des Vitalismus, wonach jede Ableitungsmöglichkeit zwischen Organischem und Physischem geleugnet wird, erkennt aber dem Vitalismus das Recht zu, von einer Eigengesetzlichkeit des Organischen zu sprechen. Gemäß der mechanistischen Überzeugung von der Ableitbarkeit der Wirklichkeitsbereiche, versucht der Holismus aber nicht den Weg von den einfacheren, sondern umgekehrt von den komplexeren Gebieten der Biologie und des kulturellen Lebens aus. Stets bedeutet der Holismus also ein Denken in Ganzheiten, indem ein Ganzes mit Hilfe der Simplifikation auf seine letzten gliedhaften Momente hingeführt wird. Und diese kopernikanische Wendung scheint mir für die spätere wissenschaftliche Forschung außerordentlich fruchtbar zu sein.

Allerdings wird man an Beispielen wie dem oben angeführten Fall der Katze mit Recht Ausstellungen erheben. Nehmen wir aber ein Beispiel, das sowohl der Mechanik wie den Geisteswissenschaften gemein ist, das Problem der „Arbeit", so scheinen alle Einwendungen gegen das von Ad. Meyer vertretene Prinzip fortzufallen. Schon Th. L. Haering, Der Arbeitsbegriff in der Physik (Blätter für deutsche Philosophie III, Heft 2), ist von der menschlichen Arbeit ausgegangen und hat diesen Begriff über den Weg der tierischen Arbeit bis hin zur Physik immer mehr entleert und verallgemeinert. Haering bestimmt die menschliche Arbeit als „die Betätigung der Kraft eines Subjekts zum Zweck einer bestimmten Leistung an (bzw. mit) irgendeinem gegebenen Material". Unter „Leistung" möchte ich dazu die unter Verantwortung gegen die Gemeinschaft vollbrachte Arbeit verstehen, die erst das umfassende Ganze des kulturellen Lebens ausmacht. Vergleicht man damit die physikalische Formel ($p \cdot s$), so enthält sie nur noch die allgemeinen Faktoren der Kraft und der Wegstrecke. Die „bewußt auf ein Ziel gerichtete Betätigung" ist somit fortgefallen und nur die quantitative Bewegungsmessung (Raumstreckenmessung) zurückgeblieben. Als das spezifische Element des organisch-geistigen Lebens stellt sich demnach die (qualitativ zu bestimmende) Sinnrichtung heraus.

Prag. Ernst Otto.

Hub. Rohracher, Kleine Einführung in die Charakterkunde. B. G. Teubner, Leipzig 1934. 138 S. Karton. 2,80 M.

In dankenswerter Weise hat der Verlag der von ihm bereits angekündigten „Charakterologie" von P. Helwig diese „kleine Einführung" aus der Feder des Innsbrucker Privatdozenten für Psychologie vorausgehen lassen. So setzt sich ihr Verfasser (gleich im Beginn seines „Vorworts") das Ziel, „die Ergebnisse der wissenschaftlichen Charakterforschung möglichst kurz in allgemeinverständlicher Weise darzustellen", von welcher Verpflichtung er sich nur bei der Darstellung von Kretschmers berühmtem Typensystem entbindet. Tatsächlich nimmt dessen Beschreibung von dem Gesamtumfang des Buchs die Seiten 12—52 ein, allerdings einschließlich der Kritik an Kretschmer, die besser in das dem System von E. R. Jaensch gewidmete

Kapitel sich eingefügt hätte, und der Beziehungen von Kretschmers Lehre zu Rasse und Entwicklung.

Nachdem in der breit ausgesponnenen Einleitung „die allgemeinen Grundlagen der wissenschaftlichen Charakterbildung" klar und knapp dargelegt worden sind, besonders an Hand der beiden Hauptfragen nach der Möglichkeit einer wissenschaftlichen Behandlung dieses Gebiets und nach der Möglichkeit einer Erfahrung des Charakters überhaupt, hatten sich als wichtigste Erkenntnisse ergeben: Zusammenwirken aus experimenteller Psychologie und psychiatrisch orientierter (S. 3) Anthropologie und Statistik der körperlich-seelischen Beziehungen, sodann: Auffassung des Charakters als „seelische Eigenart des Einzelmenschen" (also ohne ethischen Wertcharakter!), als „Struktur der Persönlichkeit oder Zusammensein der Eigenschaften" im Hinblick auf deren jeweilige Art und Stärke; schließlich die Anerkennung einer bestimmten „Färbung" oder „Richtung" des Charakters durch Wertakzentuierung seiner geistigen und gesellschaftlichen Wirksamkeit. Wie man auf den ersten Blick erkennt, steht der Verfasser auf dem Boden der „Ganzheitspsychologie", „Gestaltlehre" oder, wie es in Diltheys jüngst herausgegebener „Pädagogik" (Bd. IX der Gesammelten Schriften, 1934, bes. S. 181ff., 212ff. u. a.) lautet, „eines erworbenen Zusammenhangs des Seelenlebens als einer wirkenden Totalmasse".

Man wird der Darstellung von Kretschmers System durchaus zustimmen können; es dürfte sich tatsächlich kaum eine klarere Beschreibung und Zerlegung, ohne lange Auseinandersetzungen mit den einzelnen Forschungsrichtungen finden lassen, aus der (unterstützt durch Tabellen und Bilder) auch der Laie das Wesen von Zyklothymie und Schizophrenie, von „zykloid" und „schizoid" zu erkennen vermag. Die Intelligenzfrage, der sog. Autismus (Lösung der Wirklichkeitsbeziehungen), das gefährliche Beisammensein von Kontrasten wie Oberfläche und Tiefe, die nicht minder große Gefahr einer „Verschiebung der psychischen Reservate" geben ein ebenso erschütterndes wie einleuchtendes Abbild des schizophrenen Charakters. Die folgenden „experimentalpsychologischen" Ergänzungen, vor allem aus der Schule von Osw. Kroh (Tübingen), geben fesselnde Einblicke in die wissenschaftliche Methodik und eine sehr aufschlußreiche Tabelle (S. 40). Dagegen ist das Kapitel über die „Genialen" etwas zu breit (auf S. 43 ist das harte Urteil nur auf Freuds Nachfolger zu beziehen!), während die Beziehungen von Kretschmers Typen zu Rasse und Entwicklung (S. 49ff.) ohne nennenswerte Ergebnisse bleiben.

Auf viel kürzerem Raum (S. 53—68) folgt nun die Typenlehre von E. R. Jaensch. So vage sie in ihren Folgerungen (der sog. D-Typus ist ja noch gar nicht untersucht worden!) sich darstellt, so uferlos sich ihre Untergründe noch ausbreiten: sie interessiert doch als ein Querschnitt durch die jüngste Gegenwart (Jaensch selbst hat das inzwischen in anderen Schriften dargelegt) und durch Anlehnung an die phänomenologische Methode. Irgendwelche psychotherapeutischen Erkenntnisse (von dem Eidetikproblem abgesehen) bleiben aus, da ja u. a. auch die angekündigte physiologische Fundierung noch aussteht. Demgegenüber kommt zweifellos die Erörterung der medizinisch-biologischen Charaktersysteme (C. G. Jung-Ewald-Pfahler) viel zu kurz; besonders des letzteren „individuelles Grundfunktionsgefüge" hätte eine weitere Behandlung verdient (S. 68—72).

Die Behandlung der philosophisch-begründeten „Systeme" gibt ausgezeichnete Analysen der leidenschaftlichen Gedanken von Ludw. Klages (S. 73ff.: „Lebensmagnetischer Zusammenhang zwischen Bildern der Außenwelt und Seele", „Seele und Geist", „Lebenszerstörung durch akosmische Macht des Geistes", „Triebe und Triebfedern bzw. Interessen") über den Charakteraufbau (S. 81 Pessimismus: „Zwitterbereich des Personseins"; doch verspricht Klages selbst noch die näheren Begründungen!) und des in sich geschlossenen Spranger'schen Systems der „idealen Grundtypen der Individualität" (S. 84—90), dessen formale Schönheit immer wieder zur Lektüre seiner „Lebensformen" besonders anreizt. Mit einer kurzen Aufdeckung der „Beziehungen zwischen den naturwissenschaftlichen Systemen" schließt der erste und Hauptteil des Buches.

Die 7 Kapitel seines zweiten Teils bedürfen nur noch kurzer Erwähnung, da sie alle in den Ausführungen des ersten Teils irgendwie verwurzelt sind. Der „Aufbau des Charakters", das etwas zu knapp geratene Zentralkapitel (S. 93—103) beschränkt sich fast durchweg auf methodische Erörterungen (S. 98 Unterscheidung von „konstitutionellen und strukturellen" Eigenschaften; S. 101: Definition der „Intelligenz" als „praktischen" Begriff nach Bleuler und Stern); das Kapitel „Charakter und Vererbung" (S. 104ff.) will in erster Linie den „eugenischen" Forderungen unserer Gegenwart dienen (wobei besonders auf Heinrich Hoffmanns „erbbiologische Persönlichkeitsanalyse" und E. Kretschmers Buch „Körperbau und Charakter" hingewiesen sei); der Abschnitt „Charakter und Geschlecht" fußt in seinen mehr allgemein gehaltenen Ergebnissen auf den in dankenswerter Weise wieder erinnerten, oft genialen Intuitionen eines Otto Weininger (S. 115ff.: phänomenologisch orientiertes „Stadium des Spürens" und seiner „Heniden",d. h. ungeklärten Bewußtseinsinhalte oder „Vorgedanken") und den überraschenden Unterscheidungen (zwischen den Geschlechtern) von Ludwig Klages (s. „Grundlagen der Charakterkunde", Leipzig 1928 [5–6] S. 87ff.). In „Charakter und Umwelt"

(S. 120ff.) endlich liegt der Hauptakzent auf der Unveränderlichkeit des konstitutionellen Charaktertypus (die Ausführungen auf S. 124 gehören ins Schlußkapitel). Besonders anregend handelt das Kapitel „Charakter und Erziehung" (S. 125ff.) über das verhütende „Motivschaffen" in Erziehung und Strafgesetzgebung (wobei ausgezeichnete Bemerkungen über Schizothymie und Zyklothymie [S. 127f.] fallen), und der Abschluß (S. 128ff.) „Charakter und Schicksal" rundet z. B. durch Hinweis auf Charl. Bühlers letztes Buch „Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem", Leipzig 1933) das Ganze nach der Seite des Irrationalen und seiner Bewältigung durch das Rationale ab, ergänzt durch die schönen Worte über die „persönliche Welt des Einzelnen", die Sprangers Typologie mit der Relativität der individuellen Schicksale zu versöhnen suchen. Obwohl dann leider der Anhang (S. 135ff.: „Eigenschaftslisten und Fragebogen zur Selbstdiagnose") Unausgeglichenes bringt, sei das reichhaltige, klar und schön geschriebene Buch allen Lesern zur Einführung oder Neuorientierung über den Stand der „Charakterkunde" dringend zur Lektüre empfohlen.

Bischofswerda. Walther Saupe.

Theodor Bonte, Die eidetische Anlage und ihre Bedeutung für Erziehung und Unterricht. Eine psychologisch-pädagogische Untersuchung. Verlag Joh. Ambr. Barth, Leipzig 1934. 179 S. Kart. 10.— RM.

Aus den zahlreichen Abhandlungen, die über die eidetische Begabung erschienen sind, sowie aus dem Vielerlei an Aufsätzen, die ihre pädagogische und im engeren Sinn didaktische Bedeutung diskutieren, hat Bonte die wichtigsten Ergebnisse zusammengetragen. Im engeren Anschluß vor allem an die Untersuchungen von E. R. Jaensch und O. Kroh stellt er die Frage, ob überhaupt und unter welchen Bedingungen die eidetische Begabung für die Gesamtstruktur einer Persönlichkeit ein Vorteil sei. Er wendet diese Frage, wiederum die pädagogischen Hinweise genannter Autoren aufgreifend, ins Didaktische. Darin sollte, wie der Titel anzeigt, die Hauptaufgabe der Bonteschen Untersuchungen liegen. Im wesentlichen bleibt es jedoch bei den pädagogisch-psychologischen Ergebnissen, die Kroh bereits in seinem 1922 erschienenen Buch über „Subjektive optische Anschauungsbilder bei Jugendlichen" aufgestellt hatte.

Die Untersuchungen, obgleich an Klassen, die der Verf. selbst geleitet hat, gewonnen, unterscheiden sich kaum von dem von außen herangetragenen Experiment. Wenn z. B. im Rechtschreiben mit einzelnen Diktaten Versuche angestellt und daraus statistische Vergleiche der Fehlerzahlen gewonnen werden, so sind unseres Erachtens damit noch nicht die Möglichkeiten erschöpft, die sich aus dem Unterricht unmittelbar anbieten für vergleichend psychologische Untersuchungen. Mehr als aus quantitativem Vergleich hätten sich aus einer qualitativen Fehleranalyse, und zwar aus der Beobachtung einer länger dauernden Entwicklung der Rechtschreibfertigkeit und nicht nur aus einzelnen zwischengeschalteten Prüfungsdiktaten, Anhaltspunkte dafür ergeben, ob und wie der Eidetiker Vorteil daraus zieht, daß er etwa das Schriftbild eines Wortes abbildmäßig übernimmt. Fragestellung und Untersuchungsmethode sind solchen Teiluntersuchungen gegenüber viel zu wenig differenziert. Ebenso etwa dem Rechnen gegenüber. Hier müßte nicht so sehr dem Ziffernrechnen, als vielmehr dem Aufbau des Zahlenraumes, den Zahlgrößen und Zahlbeziehungen Beachtung geschenkt werden, die den Eidetiker im Unterschied vom Nichteidetiker zu eigenartigen Lösungen und Fragestellungen, Kombinationen u. dgl. führen. Dann wird sich zeigen, daß das eidetische Bild nicht nur das in stärkerem Grad präsente Material für eine denkende Verarbeitung darreicht, und somit bessere Gedächtnisstütze sein kann, sondern — vermöge der simultanen Zusammenschau desselben — Denkweisen und Verfahrensweisen nahelegt, die für Eidetiker spezifisch sind. Nach unseren Beobachtungen gilt das ebenso für alle übrigen Fachgebiete. — Die Untersuchungen wurden in Grundschulklassen durchgeführt. Die Altersstufe, auf der die eidetische Fähigkeit ihre deutlichste Ausprägung erreicht, liegt am Ende des vierten, teilweise noch im fünften Schuljahr. Aus dieser und der darauffolgenden Zeit des Abklingens der Anschauungsbilder müßten die entscheidenden Vergleiche zur Fortsetzung und Abrundung vorliegender Untersuchungen gewonnen werden. Dann erst wird es möglich sein, ein bestimmteres Urteil zu fällen über die eidetische Begabung als einen Faktor, der nicht nur zu beachten ist, sondern gegebenenfalls auch didaktisch verwertet werden kann.

Weilburg—Lahn. Rudolf Schaal.

Walther Wallowitz, Geformtes Volk. Verlag Quelle & Meyer, Leipzig, o. J. 66 S. Kart. 1,50 RM.

Die Aufgaben deutscher Gemeinschaftserziehung sind kurz, fast leitsatzförmig aufgezeigt. Mit einigen Hinweisen auf praktische Gestaltungsmöglichkeiten nationalpolitischer Schulung auf den Gebieten des Sports und des Siedelns wird der Anteil der Schule, insbesondere auch der HJ. gegenüber nach dem Grundsatz abgegrenzt, daß „um der Schule wieder Erziehungsmöglichkeiten zu geben, nichts ‚verschult' werden darf, was in lebendiger Form besser gedeiht."

Weilburg, Lahn. Rudolf Schaal.

Verantwortlicher Schriftleiter: Professor Otto Scheibner, Leipzig N 22, Cöthener Str. 64. Anzeigenleiter: Kurt Henker, Leipzig C 1. Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig C 1. (Postscheckkonto Leipzig 616 17.) Buchdruckerei Oswald Schmidt G. m. b. H., Leipzig C 1.
(I. v. W. g.)

Strukturanalyse des bäuerlichen Lebenskreises.

Untersucht im Hinblick auf seine Bildungsgehalte.

Von Max Weikert.

In einer Zeit, in der organische Bildung völkischen Menschentums aus arteigenen Grundkräften als wesentliche Aufgabe erkannt wurde, kann die pädagogische Psychologie des bewußten und klärenden Rückgangs auf die völkischen Lebensbezirke nicht entraten, deren wachstümlich gewordenes Gefüge noch die Gesetze und Kräfte eines in organischer Ordnung gestalteten Lebens erkennen läßt. Einen solchen Lebensbezirk stellt gesundes Bauerntum dar. Darum hat eine in pädagogischer Absicht vorgenommene Strukturanalyse des bäuerlichen Lebenskreises nicht nur gegenwartsbezogene nationalpädagogische, sondern darüber hinaus zeitunabhängige paradigmatische Bedeutung für jede pädagogische Psychologie, die in ihren Aufgabenbereich die Untersuchung der Erziehungsmächte und -formen des Lebens einbeziehen will.

A.

Dem Thema liegt ein erweiterter und inhaltlich bestimmter Erziehungsbegriff zugrunde. Das soll einmal heißen, daß es sich hier nicht nur um die Bildungsgehalte, die von den bäuerlichen Bildungsinstitutionen verkörpert und vermittelt werden, handelt. Wir fragen vielmehr auch und besonders nach der sog. funktionalen Erziehung aller übrigen Sektoren des bäuerlichen Lebenskreises gemäß dem Grundprinzip dieses erweiterten Erziehungsbegriffs, daß jedes strukturierte Lebensgebiet notwendig erzieht. Zum andern betrachten wir es als unser besonderes Anliegen, das faktische Ineinandergreifen der beiden (intentionalen und funktionalen) Erscheinungsweisen der Erziehung, ihr wesensmäßiges Gebunden- und Aufeinanderangewiesensein in der Untersuchung auch über eine begriffliche Trennung hinaus einsichtig zu machen.

Unsere Aufgabe besteht also darin, den bäuerlichen Lebenskreis zu analysieren und gleichzeitig zu untersuchen, wo und inwiefern seine Struktur Bildungswerte enthält und sie im funktionalen und intentionalen Bildungsgeschehen beim ländlichen Menschen aktiviert.

Zur genaueren inhaltlichen Abgrenzung dieser Zielstellung scheinen uns drei Einschränkungen nötig.

1. Bildungsgehalte weisen auf ein Korrelat, auf eine Person hin, die diese Gehalte empfängt. Wir denken also in einem polaren Milieu-Person-System (s. Brix[1] S. 5) durch die ganze Untersuchung hindurch. Person können in unserem Fall sein: Schulpflichtige, Schulentlassene oder Erwachsene. Jede

[1] Buchtitel im Literaturverzeichnis am Schluß der Abhandlung.

dieser drei eben genannten Gruppen untersteht den bildnerischen Einflüssen des bäuerlichen Lebenskreises, und jede dieser drei Gruppen erfährt diese von außen kommenden Einflüsse innerlich wieder anders: das Kind erlebt denselben Lebenskreis anders als ein Fortbildungsschüler oder Schulentlassener und dieser anders als ein Erwachsener. Vom jeweilig individuellen Erlebnismittelpunkt aus, von innen her gesehen, erscheint das Milieu, das objektiv von außen betrachtet ein und dasselbe ist, in verschiedener Sicht, wird es in verschiedener Formkraft erlebt. Wir kennen, streng genommen, immer nur ein Milieu für eine bestimmte in seinem Wirkungsbereich stehende Milieuperson. Diese Relativität des Milieus, die sich bei einem so bestimmten Milieuaspekt vom Milieuzentrum aus ergäbe, sei sie alters- oder geschlechtsbedingt, muß hier unberücksichtigt bleiben.

2. Wir erwähnen eine weitere Relativität. Es ist für den, der nicht Bauer ist und nicht auf dem Land aufwuchs, unmöglich, das bäuerliche Milieu von seiner Innenseite her, also von seiner Bildekraftrichtung her, besonders auch den Vorgang des zeitlichen Hineinwachsens, ganz adäquat zu sehen und darzustellen. Das sich dem milieufremden Landlehrer ergebende Bild kann z. B. nicht mit dem kongruent sein, das eine ihrer Erziehung und Bildung nach milieueigene Person erhält, womit freilich über die Richtigkeit der Milieusicht nichts ausgemacht zu sein braucht.

3. Die dritte Einschränkung betrifft die lokalbedingte Relativität des Milieus. Jedes Dorf hat nach Geschichte, Landschaft, Bodenart, nach Siedlungs- und Besitzverhältnissen, nach Arbeit, Sitte, Sprache der Bewohner seine Eigenart. Solche Unterschiede können hier ebenfalls nicht berücksichtigt werden; ebensowenig die mannigfaltigen Unterschiede der Dörfer gleichartiger Siedlungsgebiete. Wir müssen vielmehr die genannten Besonderheiten (alters- und geschlechtsbedingte, standpunktbedingte und lokalbedingte) außer acht lassen und vollziehen somit im folgenden mit „dörflichem Lebenskreis" und „bäuerlichem Menschen" eine bewußte Verallgemeinerung. Wir glauben zu dieser Vereinfachung auch deshalb berechtigt zu sein, weil heute noch der Begriff des Bauern und seines charakteristischen Milieus so viele und so wesentliche allgemeine Inhalte in sich trägt, daß wir vom Aufweis unterscheidender Züge hier glauben absehen zu können.

Der damit geäußerte Anspruch aber kann keineswegs das Bewußtsein der Bedingtheit der eigenen Milieusicht und -darstellung auslöschen.

Nach dieser Grenzziehung treten wir nun in die materiale Behandlung des Themas ein. Wir gliedern dabei unsere Aufgabe so, daß wir

in einem 1. Abschnitt (B) den bäuerlichen Lebenskreis nach seinen verschiedenen Sektoren durchschreiten und deren Bildungsgehalte aufweisen,

in einem 2. Abschnitt (C) gliedernd und zusammenschauend die Struktur des bäuerlichen Lebens herauszustellen versuchen und

in einem kurzen 3. Abschnitt (D) einige wesentliche der Struktur als Ganzem innewohnenden Bildungsmomente aufzeigen.

B.

I. Bei der Weite des naturhaften Lebensraums, in dem sich bäuerliches Leben fast überall vollzieht, drängt sich der Gedanke an die Naturverbundenheit des Bauern zunächst auf. Innerhalb dieser Naturverbundenheit betrachten wir zuerst

1. die Gebundenheit des bäuerlichen Menschen an den Boden. Der Boden im weiteren Sinn (Acker, Wiese, Feld, Weinberg, Dorfflur) ist die Grundlage der gesamten bäuerlichen Existenz im wörtlichen Sinn. Er ist Grundlage seiner Nahrung, seiner Arbeit, seiner Familiengründung, für seine Heimat, sein Sich-beheimatet-Wissen, Grundlage seiner Heimat- und Vaterlandsliebe, seines allgemeinen Lebensgefühls und Lebenswissens. Der Boden ist physischer und psychischer Nährboden, Mutterboden für den Bauern. Man denke an die wirtschaftliche Hochschätzung des Bodens, an den sich besonders an den Boden festklammernden bäuerlichen Eigentumsbegriff, auch an die symbolische Bedeutung von „Acker", „Scholle", „Segen der Erde". Ferner denke man an die nach W. Hellpach sog. geopsychische Tatsache, daß der Boden in seiner physikalisch-chemischen Beschaffenheit den bäuerlichen Menschen formt. Nach W. Hellpach sind es u. a. Bodenzusammensetzung, -härte, -schwere, -temperatur, -strahlungen, -bewegungen, -elektrizität, die jeden Menschen und besonders stark den Bauern als ausgesprochen bodenständigen Menschen modeln. Diese Einflüsse formen mit seinen Körper, seine Arbeitshaltung, seinen Gang, den Charakter, die Arbeitsfreude, die ganze Bodenbearbeitungstechnik. Sie begründen sein Wissen über verschiedene Bodenarten, seine Berechnung über deren Ertragseignung, Behandlung und Nutzung.

G. Ipsen weist in seinem Buch „Das Landvolk" an Hand der Forschungen Eduard Hahns über Ursprung des Bauerntums darauf hin, daß die Wurzeln desselben nicht eigentlich im Wirtschaftlichen liegen, sondern in Kult und Mythos. Die alte Pflugkultur, auf deren Grundlage sich alle Hochkulturen der alten Welt entwickelten, sei letztlich entstanden aus einem religiösen Dienst der Fruchtbarkeit, aus Rausch und Hingabe, aus den Geheimnissen des Wachstums und Geschlechtslebens und stellvertretender Verehrung. Die Mythen des Rades, des Wagens, des Pfluges u. a. weisen auf die wahre Herkunft des Bauerntums. Die neuerforschten Kulte und Mythen aus der bäuerlichen Urgeschichte sprechen aus (nach Ipsen), was der Bauer heute wie ehemals, wirklich und wesentlich ist, was also seinen Begriff für alle Zeiten darstellt; G. Ipsen S. 20: „In diesem Sinne gibt es einen ewigen Mythos des Bauern. Er spricht seine Beziehung zum Leben der Erde, zum Dasein der Geschöpfe aus; er weist dem Bauern seine Stelle im großen Ganzen des irdischen Lebens an, er läßt seine Leistung und Bedeutung für den Weltzusammenhang ahnen, und er bestimmt und prägt die bäuerliche Lebensform durch die Würde metaphysischen Geschehens. ... Es gehört zum Wesen des Organischen, sich nicht nur fortzupflanzen, sondern in einem solchen Übermaß zu

vermehren, daß jede einzelne Art in kürzester Zeit allein die Erde bevölkern könnte. Bei diesem Überschwang des Zeugens und Gebärens, bei diesem Rausch des Wachstums setzt die Leistung des Bauern ein; wo sich das Leben zu höchster Produktivität aufgipfelt, nistet er sich ein; hier bricht er den organischen Verlauf des Werdens und Vergehens auf. ... Er leitet ordnend das Entstehen und pflegt das Wachstum; er bewahrt den Ertrag zu eigener Nutzung. Menschliche Zwecke, menschliches Bedürfnis schalten sich in den Kreislauf irdischen Lebens ein und verwenden die gewachsene Fruchtbarkeit auf sich. ... Eigenmächtig und gewalttätig greift der Mensch hier ein. ... Allein der Eingriff geschieht in einem Sinne, der im Lebendigen, in seinen höchsten Momenten gleichsam vorgezeichnet erscheint: er ist zugleich Erfüllung der überschwenglich treibenden Kraft. Und die nutzende Zwecktätigkeit des Menschen ist ebensosehr Dienst am Wachstum. ... Im Bauern wird der Mensch zum Herrn und Gatten der Erde; und seine Leistung ist, die mütterliche Erde zum Sinne ihrer Mutterschaft zu erlösen durch männliches Tun. Das ist es, was der ewige Mythos des Bauern besagt. Es ist zugleich der unvergängliche Grund seiner Frömmigkeit."

Damit sind die metaphysischen Wurzeln des Bauerntums, ist die grundlegende Bedeutung des „Ackers" für die bäuerliche Existenz aufgewiesen. Alle bestimmenden Züge bäuerlicher Art und Bildung entspringen aus diesem Grund seines Wesens, und alle bewußt formenden Einflüsse auf den Bauern müssen dieses letzte metaphysische Bestimmtsein, also Vorgeprägtsein als Urpunkt an den Anfang setzen und jederzeit mitwissen.

2. Dasselbe innige Verwachsensein stellen wir fest im Verhältnis zwischen der Landschaft und dem Bauern. Die Alb, der Schwarzwald, die Eifel, die Heide, das Moor prägen zusammen mit Klima und anderen Faktoren den Bauern landschaftszugehörig und landschaftseigenartig. Man denke an charakteristische Bauernköpfe aus den deutschen Landschaften, an das Zusammenstimmen von Charakterzügen und Landschaftszügen bei bodenständigem Bauerntum. Auch hier sind, neben rassischen Anlagen, die von W. Hellpach aufgezählten Landschaftselemente (s. a. a. O.) wirksam.

3. Dichtigkeit kennzeichnet auch den Konnex zwischen Tieren sowie Pflanzen und dem Bauern. Er steht in besonders nahem Verhältnis zu allen Tierwesen, auch über das wirtschaftliche Interesse hinaus. Besonders vertraut sind ihm seine Haustiere, das „liebe Vieh". Sie sind ihm Genossen; er geht mit ihnen um, fast wie mit seinesgleichen, gibt ihnen menschliche Namen, pflegt sie mit Liebe und Sorgfalt (nach F. Dietz).

Für das pflanzliche Leben besitzt der Bauer ein geschärftes Auge, für Nutzpflanzen, Unkraut und besonders für Heilpflanzen. Eine Fülle von sinnigen Sprüchen, Sagen und Legenden ist noch im Bauernvolk lebendig und zeigt, wie innig oft noch das Verhältnis zu den Pflanzen ist. Viel Poesie, Naivität, magische Haltung, Ehrfurcht vor Heiligem und Geheimnisvollem zeigt sich in diesem Verhältnis des Bauern zur Natur (vgl. Dietz S. 73).

Pflanze und Tier „bilden" den Bauern in seiner Haltung, seinen Erkenntnisweisen, in seiner Phantasie, aber auch in der pragmatischen, ethischen, ästhetischen und religiösen Seite seines Wesens.

4. Eine besondere hohe Bedeutung muß allen den Faktoren des bäuerlichen Milieus zukommen, die, indem sie das gesamte Leben in allen seinen Beziehungen umhüllen und periodisieren, sich als übergreifende Kräfte darstellen. Hierher gehört zunächst die Witterung. Sorgfältig beobachtet sie der Bauer nach den verschiedensten Anzeichen, auch nach solchen in seiner körperlichen Konstitution und bekommt oft einen empfindlichen, untrüglichen Wettersinn und ein Wettergedächtnis auf Jahrzehnte zurück. Einteilung und Erfolg seiner Arbeit hängt von der richtigen Beurteilung der Wetterlage ab, sie bildet einen Hauptgesprächsstoff auf dem Lande und findet Niederschlag in den Wetterregeln und in manchem Brauchtum. So wird der Bauer zu einem besonders „wetterfühligen Menschentypus" (Hellpach).

5. Für die Erfahrung des Bauern ist das Klima kaum vom Wetter abtrennbar. Die Wetterwirkung wirkt (nach Hellpach) auf den psychophysischen Zustand, das Klima als „Jahrestypus der Wetterabfolge" auf den dauernden durchschnittlichen Zustand, d. h. auf die mehr konstanten seelischen Eigenschaften wie Gemütsart, Charakter, Begabung. Binnenklima, Seeklima. Bergklima, Tieflandklima formen den Bauern als naturnahen Menschen im Unterschied zum Stadtmenschen zusammen mit den übrigen Faktoren besonders intensiv.

6. In diesem Zusammenhang ist auch des Ablaufs der Jahreszeiten zu gedenken, der der Arbeits- und Lebensweise des Bauern und damit dem Bauern selbst den eigentümlichen weitgespannten Rhythmus gibt. Schon die Tageszeiten (Sonnenaufgang, Tagesanbruch, Mittagszeit, Sonnenuntergang, Feierabend) bestimmen im großen ganzen die tägliche Arbeit und geben ihr ihre natürliche Gliederung. Ebenso bildet sich die Jahreszeitenordnung in der Lebensweise des Bauern ab. „Wie in der Natur auf die Zeit des Wachsens und Blühens und Reifens eine Zeit der Ruhe und Kraftsammlung kommt, so folgt auch beim Bauern auf die arbeitsvollen schweren Frühlings-, Sommer- und Herbsttage die geruhsame Winterzeit, in der er sich erholt und stärkt für die Arbeit des kommenden Jahres. Durch diesen natürlichen Rhythmus, durch diesen Wechsel von Spannungs- und Lösungsgefühlen unterscheidet sich das Bauernleben wesentlich von allem Stadtleben" (Dietz S. 65). Auch von dieser Seite zeigt das Leben des Bauern seine eigentümliche Verwurzelung in organisch wirkenden Formkräften.

7. Die überaus starken Erlebnisse vielschichtiger Abhängigkeit formen die eigenartige Religiosität des Bauern. Er kann wohl säen, pflegen und arbeiten, aber Wachstum, Gedeihen und Ernteausfall hat er nicht in der Hand. Diese jedes Jahr erlebte Tatsache der Grenze seines Vermögens, zusammen mit dem Erlebnis übermächtiger Naturvorgänge schaffen in ihm ein starkes Gefühl der Abhängigkeit, der Ohnmacht und

Nichtigkeit in bezug auf eine höhere Macht. Er erlebt Gott in und hinter der Natur als den Allmächtigen. Das macht ihn klein, er fürchtet sich vor dieser Allmacht. Furchtmotive sind ein wesentlicher Bestandteil bäuerlicher Religiosität. Es gilt Gott günstig zu stimmen durch Gebete und Kirchgang (nach Dietz). Vielfältig ist bäuerliche Religiosität durch magische Haltung umgeprägt. Aus der Abhängigkeit aber kann auch das Erlebnis der Geborgenheit entstehen; es äußert sich in einem immer wieder gefaßten Vertrauen (bei schlechtem Wetter: „man hat sein Sach noch immer heimgebracht") und einer selbstverständlichen Dankbarkeit dem Geber aller Güter gegenüber. Hinzu tritt der Aberglauben, in dem die magische Haltung mit ihrer Zauberkausalität noch einen relativ großen Raum innerhalb des bäuerlichen Geistes einnimmt. „Das ganze alte Heidentum spukt noch in manchem Haus und Hof umher."

Der Weg des Bauern zu Gott führt also über den Acker; das gibt der bäuerlichen Religiosität einen starken Einschlag von Zweck, von Habenwollen, von Besitz- und Existenzsicherung überhaupt. Mißernte oder Unglück im Stall deutet der Bauer als Strafe, Ackersegen als Lohn. Gott will, daß man seine Gebote hält, Bauernreligion wird so zur Gesetzesreligion und führt zur Vermenschlichung Gott-Vaters. — Wenn auch heute durch wissenschaftliche Aufklärung, Lebenssicherung durch Technik und Versicherungswesen aller Art mancher alte Bauernglaube erschüttert wird, so kann doch der Bauer seiner irrationalen und naturabhängigen Lebensform wegen nie ganz religionslos werden.

8. Halten wir die Komponenten des Naturbereichs im ländlichen Milieu hinsichtlich ihrer Bildungswirkungen zusammen, so ergibt sich:

In keinem menschlichen Lebensraum, es sei denn der reiner Hirten- und Jägervölker, nimmt der Naturbereich einen so großen und erzieherisch wirkungsvollen Raum ein wie beim bäuerlichen Menschen. Dieser steht „als Kultivator in einem dauernden symbiotischen Verkehr organischen Gebens und Nehmens mit Acker, Getier und Pflanzen..." (Rumpf S. 35). Außer der irrationalen Vorgeformtheit vom Metaphysischen her ergibt sich, daß er durch alle Faktoren dieses Sektors fortwährend und entscheidend, formal und material gebildet wird:

In seinem körperlichen Habitus: rein konstitutionell-biologisch, gesundheitlich, in seiner Entwicklung, im Physiognomischen.

In seinem Charakter: in Wille, Gefühl, Phantasie, in Erlebnisinhalt, -form und -ausdruck, in Aktivität und Passivität, in Lebensperiodik, -tempo, -tradition (Konservativismus).

In seiner Erkenntnishaltung: in Anschauungen, Vorstellungen, Bildern, in Wissen und Wissenserwerb (von einzelnen, von kausalen, finalen und organischen Beziehungen; ferner in der Bildung seines Wort- und Sprach-

schatzes, seines Sprachausdrucks und nicht zuletzt seiner Interessen- und Werthierarchie.

II. Dieses unvergleichliche Naturverwachsensein erhält eine besondere Prägung und Vertiefung durch die Arbeit des Bauern. Der Umgang mit dem Acker, der Wiese, den Tieren ist nicht oder nur kaum ein solcher des Beschauens, Forschens, Wanderns, Genießens, sondern fast ganz ein solcher der Arbeit. Das ganze Leben des Bauern und das seiner Familie ist vor allem ein Leben der Arbeit, er lebt nur da richtig und voll, wo er arbeitet. Arbeit und Lebenssinn decken sich weitaus (s. Dietz, S. 18, 45). Seine Arbeit besteht aus einer Fülle von Einzelarbeiten, die einen natürlich rhythmischen Wechsel der Arbeitsweisen und -plätze bedingen. „Er ist ein wahrer Universalarbeiter." Es gibt wohl heute kaum einen Beruf, der so vielerlei vom Menschen verlangt, der ihn so in seiner Totalität erfaßt, der gleichzeitig Körper, Wille, Wissen und Arbeitsethos so in Anspruch nimmt und damit bildet, ihm eine bestimmte Lebensform aufprägt. Man denke an die verschiedenartige Prägung von Ackerbauern, Viehbauern, Weinbergbauern, Waldbauern. Wir verstehen auch die hohe Bewertung, oft Überschätzung der Arbeitsleistung, besonders der körperlichen. Bauernarbeit formt anders als Fabrikarbeit, die mit ihrer immer weitergehenden Arbeitsteilung den Arbeitenden immer weniger vom ganzen Werk sehen und erleben läßt. Wir heben die Werkverbundenheit und Werkgeprägtheit des Bauern besonders hervor und weisen auf die pädagogisch wichtige Tatsache hin, daß hier Lernen, Können, Üben notwendig mit Erarbeiten sich identifiziert. Inhalt der Arbeit ist naturgemäß die Verwirklichung eines Systems menschlicher Zwecke: Nahrung, Notdurft, Nutzung, Kampf ums Dasein. Diese Zwecke sind wohl auch, aber nirgends ausschließlich äußerlich zu verstehen. Sie „laufen innen" in den Lebensvorgängen, sie sind nichts anderes als Ausrichtung, Übereinstimmung und zielmäßige Verwertung organischer Verläufe (s. Ipsen S. 22), „Dienst am Organischen" (Rumpf), „besorgender Umgang" (Heidegger zit. nach Rumpf). Diese Zweckgerichtetheit der Arbeit macht aus dem Bauern einen zweckgerichteten Menschen, für den die Werte der Wirtschaftlichkeit und der Nützlichkeit maßgebend sind und andere Wertgebiete weitgehend mitbestimmen.

III. Dem zweiten Sektor des bäuerlichen Lebenskreises ordneten wir die dörflichen Sozialformen zu, deren Bezogenheit auf den Bauern nun kurz zu charakterisieren ist. Eine Strukturuntersuchung der Sozialformen ist schon deshalb schwierig, weil innerhalb ihrer ungleich mehr als im reinen Naturbereich Uneinheitlichkeiten, Spannungen, Konflikte entstehen können. Die bei aller relativen Unkompliziertheit doch von Widersprüchen erfüllte Seele des Bauern (hingewiesen sei etwa auf persönliche Selbstherrlichkeit und Hingabefähigkeit; menschliche Freiheit und kosmische Abhängigkeit; Stolz und Ergebenheit; persönliches Geltungsbedürfnis und Streben nach

Anonymität; Offenheit und Verschlossenheit) muß hier als mitgestaltender und eigengestalteter dynamischer Faktor mit eingerechnet werden. Eine direkte Erschwerung bedeutet ferner die sich gegenwärtig vollziehende Umformung und Neubildung vieler ländlicher Verbundenheitsformen, die die Aufstellung adäquater und genügend differenzierter Kategorien vorerst fast unmöglich macht. Wir versuchen, in knapper, teilweise gruppierender Form die wichtigsten Sozialformen unter pädagogischem Aspekt nachzuweisen. Wir unterscheiden dabei (anschließend an F. Tönnies): 1. die Gemeinschaftsformen als ursprüngliche, natürliche, organische, unbewußt geborene dauerhafte Bindungen; 2. die Gesellschaftsformen als sekundäre, rationale, zweckgesetzte, bewußt geschaffene vorübergehende Bindungen (als An- oder Überbau, oder eine „zweite Schicht" nach Rodiek S. 11).

1. Wir zählen zur ersten Gruppe zuerst die bäuerliche Familie, hier vornehmlich als Geschlechts- und Pflegeverband gesehen. Innerhalb der wechselseitig verbindenden Wirkungen (Patriarchalismus, vaterrechtliche Autorität, Pietät, Fürsorge) der (nach Tönnies) drei Schichten des häuslichen Lebens: Eltern, Kinder, Gesinde, sind schon Anlässe zu spezifisch bäuerlichen Spannungen und Konflikten gegeben; so zwischen Generationen (Leibding, Führung des Hofes, Heirat, Erziehung), aber auch zwischen Familie und Gesinde. — Der Familie ordnen wir die Verwandtschafts- und die Geschlechterverbundenheit zu und fassen diese drei Formen als Gemeinschaften des Blutes zusammen.

Vom Ort her ist hier zunächst die Bauernhofgemeinschaft bestimmt. Rumpf (S. 118) neigt dazu, die Haus- und Arbeitstiere und Nutzpflanzen als „untermenschliche Lebensgenossen" des Bauern hier mit einzuschließen. (Vgl. seinen früher zitierten Begriff des organisch-symbiotischen Verkehrs zwischen Mensch, Tier, Pflanzen und Boden.) — Hierher gehört ferner die Nachbarschaft mit ihrem „Zug ins Familienhafte" (zu Zugewanderten oft wesentlich abgeschwächt), bestimmt nach Haus, Acker oder menschlicher Nähe; — weiterhin die Wirtshausbegegnung, soweit sie der Geselligkeit dient, im weiteren Sinn auch die Dorfgemeinde, sofern man sie unter räumlichem Aspekt betrachtet: ihre räumliche Ab- und Zusammengeschlossenheit, ihre Gebundenheit an Allmende und Flurzwang. Und zuletzt sei noch die räumlich bedingte Gemeinschaft zwischen Dorf und Nachbardorf, Dorf und Nachbarstadt (Markt, Einkauf, Verkehr) erwähnt.

Sozial verflechtend wirkt auch das gemeinsame Wirtschaften. Im Vordergrund steht hier die „Einheit der Familie des Hauses" (Tönnies S. 25), die wir nun als Wirtschaftsverband zu betrachten haben. Das Bauernhaus war ursprünglich (Tönnies S. 28) „der festbegründete, der normalen Kultur des Bodens eigentlich angemessene Sitz einer für allen wesentlichen Bedarf sich selbst genügenden, oder durch Beistand der Nachbarn und gemeinschaftlicher Helfer (Dorfhandwerker) sich ergänzenden Haushaltung". In der wirtschaftlichen Einheit der Familie und des Bauernhauses sehen wir die Verkörperung

des bäuerlichen Selbstgenügsamkeits- und Sicherheitsverlangens (die „Haupthaltung" des Bauern) und Sicherheitsbewußtseins. Die Erhaltung des Bauernhofes, die als verpflichtende Norm über der Persönlichkeit des individuellen Bauern steht, bedeutet Erhaltung des Bauernstandes (Erbhofgesetz). Aufs Ganze gesehen ist der Bauernhof mechanisch unteilbare Mutterzelle, Zentrum des ländlichen Gemeinschaftsorganismus. „Jedes größere Ganze ist einem auseinandergegangenem Hause gleich", und die Glieder sind „ideell immer im Zentro vorhanden" (s. Tönnies S. 25).

Angegliedert ist dem nicht isolierten Haus die Nachbarschaft als Arbeits- oder Aushilfegemeinschaft in fast allen wirtschaftlichen Angelegenheiten.

Aufgebaut auf einer Vielheit von Bauernhöfen und diesen verselbständigt neben-, auch entgegengeordnet ist der Wirtschaftsverband des ganzen Dorfes. „Das Dorf ist ein geschlossenes Wirtschafts- und Handelssystem für sich" (Tönnies S. 38). Seine Beziehung zum Nachbardorf kann positiv, neutral oder negativ oder alles zugleich, auf Einzelgebiete verteilt, sein. Bei aller Hochschätzung, oft Überschätzung der eigenen Gemeinde bringt der Bauer nur geringe Opferbereitschaft für sie auf, etwa bei Ausgabenbewilligungen für Gemeindeangelegenheiten. „Besser mein als unser" wird von Wiese (S. 26) als typische Redensart aus dem Hunsrück berichtet. (Vgl. hierzu auch Abschnitt IV, 1.)

Als durch Gesinnung bedingte Verbundenheiten sind darüber hinaus noch Spielkameradschaften, Freundschaften, besonders aber kirchliche Gemeinschaften und sektenartige Gruppenbildungen zu erwähnen.

Als typisches Glied der Volksgemeinschaft wurde neuerdings die rein soziologische, „typische Gemeinschaftsstruktur" (nach Ipsen S. 14) des Dorfes, die nationalpolitisch wichtig und bewußt zu pflegen ist, wieder entdeckt.

2. Die Darstellung der pädagogisch bedeutsamen Folgerungen aus diesen mehr erinnernden Aufzählungen mag bis zu der nun einsetzenden Beleuchtung der ländlichen Gesellschaftsformen, zu denen wir jetzt übergehen, hinausgeschoben werden. Hier handelt es sich um die Zweckverbände, die auf Grund von Beschluß und Satzung existieren. Wirtschaftliche Zweckverbände aus bäuerlicher Sphäre sind die Genossenschaften verschiedenster Art, neuerdings die Bauernschaften, meist zum Zweck der Selbsthilfe gegründet. Wir erwähnen weiter die Dorfgemeinde als Verwaltungsverband, als politischen Verband und damit zugleich als Teil des deutschen Staatsverbandes. Wir nennen ferner alle Einzelorganisationen, die zum Zweck weltanschaulicher Schulung und politischer Aktivierung gegründet wurden. Hierzu tritt das ländliche Vereinsleben mit seinen beruflichen, sportlichen oder musisch-geselligen Zwecken; auch das Schulwesen (dem Geiste nach Gemeinschaft, der Entstehung nach Zweckgründung) mit allen von ihm ausgegliederten Einrichtungen.

3. Überblicken wir den Sektor der ländlichen Sozialformen nunmehr als Ganzes, so begegnet uns (unter Anlehnung an Rodiek S. 11) die schon in

der Scheidung von Gemeinschafts- und Gesellschaftsformen begrifflich gegebene Schichtung auch als real und wirklichkeitsentsprechend. Die organisch gewachsenen Gemeinschaftsformen (Rodiek „Ursprünglichkeit der menschlichen Verflechtungen") bestimmen am maßgebendsten den Gemeinschaftscharakter des ländlichen Lebens. Diese tiefere Schicht trägt und nährt als zweite die übergelagerte Schicht der vorwiegend zweckhaft orientierten Gesellschaftsformen. Beide Schichten sind (s. Rodiek S. 11) von einer dünneren dritten Schicht jüngster Entwicklung örtlich verschieden überdeckt und durchsetzt, in der alle Gefahren bewußten Zwecksetzens (überwuchernde, vergewaltigende, ausbeutende, entwurzelte, landfremde Zwecksetzung) ihren Ursprung nehmen und die die tragende Schichtenstruktur auflockert und teilweise zersetzt. „Die Spannungen zwischen den drei Schichten werden durch den Generationenwechsel verstärkt." Das nachzuweisen, wären detaillierende Ausführungen nötig, die den hier gesteckten Rahmen sprengen müßten. Und doch bewährt das Bauerntum gegenüber allen zerstörenden Mächten eine merkwürdige Kraft der Selbsterhaltung, worauf auch G. Ipsen hinweist, wenn er sagt: („Programm..." S. 5): Die spontanen Änderungen der ländlichen Betriebsstruktur seit etwa vier Jahrzehnten haben den Sinn des „Übergangs zur reinen, verhältnismäßig selbstgenügsamen Kleinfamilienwirtschaft. Diese Immunisierung ... beweist die Kraft und den Willen der ländlichen Gesellschaft, ihr eigenes Gepräge selbst um den Preis der Schrumpfung und Verkümmerung zu bewahren."

Im Blick auf den pädagogischen Zweck unsrer Untersuchung sei herausgehoben: Die stärksten Bindungen erfährt der bäuerliche Mensch (meist unbewußt) innerhalb der Sozialformen der ersten Schicht. Hier wirken sich soziales Mit- und Gegeneinander am stärksten aus. „Daß außer den Kräften des Miteinander auch solche des Gegeneinander im ländlichen Milieu wirksam sind" (Spannungen, Widersprüche, Konflikte, Zerwürfnisse), „ist nur eine Bekräftigung der stärkeren Interessiertheit aneinander, gegeben aus der Enge des gemeinsamen Lebensraumes und dem langsamen Wechsel der Dinge im Gesichtskreis des Landmenschen" (Brix S. 10). Nur in diesem Sinn können wir den bäuerlichen Menschen als Gemeinschaftsmenschen (= sozialen Typ) sehen und bezeichnen. Bewußter, aber von schwächerer Intensität ist die Bindung und damit Prägung des Bauern in der zweiten Schicht, um so ersichtlicher, je mehr sich hier die Zwecksetzungen vom Existentiellen (physisch und metaphysisch), Wirtschaftlichen, Nützlichen entfernen (Klage über schwachen Genossenschaftsgeist, Vereinsgeist, ungenügende Staatsgesinnung u. a.). Den verbildenden Einflüssen der dritten Schicht endlich verfällt die junge Generation am leichtesten.

IV. Die Ausführungen über die ländlichen Sozialformen führen uns in den Milieusektor der Kultur, des objektiven und objektivierten Geistes und zu der Frage, wie von dieser Seite aus der ländliche Mensch gebildet wird. Er

hat sich durch seine naturabhängige Arbeit eine wesentliche bäuerliche Kultur geschaffen, erfuhr im Vollzug dieses Produzierens Bildung, die sich fernerhin im Bildungswechselverhältnis Produzierender-Produkt kontinuierlich weiterentwickelt. Ihr dominierender Inhalt ist die bäuerliche Wirtschaft (vgl. Abschn.III).

1. Die sogenannte geschlossene Hauswirtschaft im Mittelalter, die Produktion und Konsumtion umschloß, ist heute durchbrochen und aufgelöst. Zuerst war es der Vorgang der Arbeitsteilung (der landwirtschaftlichen, händlerischen, handwerklichen Tätigkeit), dann die Entwicklung der Städte und ihrer Märkte, der Industrie und des Verkehrswesens, die in den letzten Jahrzehnten auch auf dem Land sich immer mehr ausbreitende Rationalisierung, Technisierung, kurz Modernisierung des Betriebs, die dem bäuerlichen Betrieb seine frühere Selbständigkeit und Selbstgenügsamkeit in mancher Hinsicht nahmen, ihn in Abhängigkeit von Markt, von Konjunktur, von Geld-, Kredit- und Kassenwesen, von Fachzeitungen, von nationaler und internationaler Wirtschaft brachten.

Diese Entwicklung hat den Bauern notwendigerweise, wenn auch partiell, umgeformt. Vieles vom alten Bauerntum ist aufgelöst, es befindet sich in einer Zeit des Übergangs und der Auseinandersetzung. Der Bauer wurde im Ganzen aufgelockerter, beweglicher, sah infolge Horizonterweiterung neue Möglichkeiten und Notwendigkeiten. Zugleich ist die Gefahr der Entwurzelung namentlich in den jüngeren Generationen eingetreten. Wirtschaftliche Fragen, Rentabilitätsberechnungen drängten sich oft ganz in den Vordergrund, vieles ist zur Ware geworden, der Bauer oft zum Landwirt und Kaufmann. Die Gegenwart hat mit Gegenwirkungen und Reformen auf den verschiedensten Gebieten eingesetzt. Maßnahmen des Reichsnährstandes, Markt- und Preisregelungen, Umschuldungsgesetze, Genossenschaften und anderes sollen den Bauern wirtschaftlich sichern. Das neue bäuerliche Erbhofrecht soll die Verbundenheit mit Blut und Boden wiederherstellen, viel wird getan, um das bäuerliche Berufs- und Standesethos zu erneuern und zu sichern. Das Bild des Bauern, die Prägung, die er erfährt, ist in dieser Hinsicht noch nicht eindeutig, alles ist in Fluß und Diskussion, der neue Bauerntyp ist noch nicht da. Was aber vielfach noch an urbäuerlicher Arbeitsweise vorhanden ist, wurde hier schon erwähnt. Auch sei nochmal (vgl. III, 3) auf die von G. Ipsen festgestellte Umstellung des bäuerlichen Betriebs mit dem Sinn möglichster Immunisierung gegen strukturgefährdende Einflüsse hingewiesen.

2. Eine weitere Seite der Dorfkultur ist deren Sitte und Sittlichkeit, (Konvention und öffentliche Meinung dazu gerechnet). Sitte kann, so führt Dietz (S. 53) aus, auf dem Dorf besonders leicht entstehen, wenn das dörfliche Leben in starkem Maße Gemeinschaftsleben ist, Öffentlichkeit, Regelmäßigkeit und sich leicht in gemeinsame Form bringen läßt auf Grund einer relativen Gleichförmigkeit der Dorfbewohner und ihrer Lebensweise. Die Dorfsitte ist von wichtiger erzieherischer Bedeutung für den dörf-

lichen Menschen. Er findet sie vor als Form, die er in seiner Jugend unbesehen übernimmt, in die er hineinwächst. Wo sie lebendiger Ausdruck inneren Lebens ist, wird auch schon das Kind von ihrem Geist geformt. Das zunächst äußerlich Übernommene dringt nach innen, verlebendigt sich, wenn auch unbewußt, formt den ganzen Menschen. Sie bestimmte früher fast ausschließlich Denken und Handeln von der Wiege bis zum Grabe. Sie schrieb die Verkehrsformen vor zwischen Eltern und Kindern, zwischen Mann und Frau, Bursch und Mädchen, Braut und Bräutigam, Jugend und Alter, Herrschaft und Gesinde, sie regelte auch den Umgang mit Tieren, mit Geistern und Dämonen, mit Gott. Für jeden einzelnen Fall des Lebens galt und gilt noch teilweise: „Tut wie es der Brauch ist," oder „wie sich's gehört!" So war sie als verpflichtende Form des dörflichen Lebens, als ungeschriebenes Gesetz eine entscheidende öffentliche Erziehungsmacht für den einzelnen und für Gruppen. Sie bewirkte mit, daß das bäuerliche Leben so gerade und ruhig, in gewissen Bezirken klar und konfliktlos verlief.

Wir bedenken auch die darin liegende Gefahr: der unbedingte Geltungsanspruch der Sitte verhinderte oft ihre Weiterbildung und führte dann zu Verhärtung und Erstarrung. Von der veränderten Lebensdynamik löste sich die Sitte als zurückgebliebene, jetzt äußerliche Form ab, und der Bauer war gezwungen, in seinem Gemeinschaftsleben und in seinem Eigenleben ein Doppelleben zu führen. — Weiter ist auf die Gefahr hinzuweisen, die entsteht, wenn die Sitte das persönliche Gewissen ersetzt. Werden seiner Kollektivmoral irgendwie die Grundlagen entzogen, sei es durch Wechsel des Lebenskreises, sei es durch dessen Erschütterung und Wandlung wie in der Gegenwart, so fehlt der alte Maßstab und Halt, und dem plötzlich auf sich selbst Gestellten gebricht es an Entscheidungskraft und -sicherheit. Viele Erscheinungen im Bauerntum unserer Tage sind daraus zu erklären, und für dörfliche Erziehungsarbeit liegt hier eine schwere Aufgabe.

Nur kurz können in diesem Zusammenhang die religiösen Sitten und Gebräuche gestreift werden. Deren Bestand ist örtlich und landschaftlich sehr verschieden, auch in den einzelnen Familien. Im allgemeinen muß man einen Rückgang religiöser Gebräuche und kirchlicher Sitten feststellen, am auffälligsten in den jüngeren Generationen. Wachsende Verweltlichung und religiöse Krise sind weitgehend ins Dorf eingedrungen, Neues ist im Entstehen begriffen, eine einheitliche Struktur ist nicht zu erkennen. Ausgesprochene Sittengeprägtheit finden wir noch im alten, reinen, räumlich abgelegeneren und dadurch geschützteren Bauerntum.

Die formende Wirkung dörflicher Sitte und dörflichen Brauchtums prägt den Bauern zu einem Menschen starker kollektiver, heteronomer Gebundenheit. Eine hohe Bewertung liegt für ihn in der Kennzeichnung: er ist ein „ordentlicher" Mann. Ordnung ist ihm nicht nur ein Gutes, sondern als das Ganze der Lebensordnung das zentrale Gute, fast das schlechthin Gute (nach Georg Koch). Diese unbedingte Achtung vor der umfassenden göttlichen

Lebensordnung ist ein Charakteristikum des echten Bauerntums und aus seinem Bedürfnis nach Getragenwerden und Geborgenheit mithin zu erklären.

3. Bäuerliche Art erscheint auch im dörflichen Rechtsleben: Seiner konservativen Tendenz entsprechend hielt sich das ungeschriebene Recht als Gewohnheitsrecht auf dem Land länger als in der Stadt (vgl. hierzu Rodiek S. 32f.). Hauptform des bäuerlichen Rechts ist (gemäß der Wertschätzung des Bauernhofs) das Erbrecht, jetzt das Erbhofgesetz (Schutz und Sicherung der Bauernstelle als des Bleibenden, Zurückstellung persönlicher vorübergehender Interessen, wenn auch unter Opfern und Konflikten). Ganz richtig weist Rodiek auch auf die Mißtrauen setzende Spannung zwischen lebendigem Rechtsbewußtsein und geltendem Recht hin (Steuerrecht, Beamtenrecht, Strafrecht). Inzwischen eingetretene und angekündigte Rechtsänderungen werden auch das Vertrauen des Bauern zum geltenden Recht wieder gewinnen.

4. Zu den bisher genannten Bestandteilen der Dorfkultur tritt heute stärker denn je die Politik hinzu. Es ist nicht mehr so, daß nur der Acker, das Dorf und die Dorfflur das Vaterland des Bauern ausmachen und alles, was aus diesem Rahmen hinausfällt, wenig Verständnis bei ihm findet, wie es bis vor einigen Jahren noch der Fall war. Wie jeder Deutsche, so hat auch der Bauer seiner Art entsprechend heute ein reales, konkretes Erlebnis von Volk und Staat, von Vaterland und damit zugleich ein engeres Verhältnis zur Politik. Das alles sind freilich erst Neuansätze; wir lassen deshalb Einzelfragen ruhig in der Schwebe und formulieren allgemein: Die neuere politische Entwicklung, besonders die Maßnahmen unserer heutigen Regierung, haben das Dorf aus seiner Isolierung und aus seiner wirtschaftlichen und kulturellen Vernachlässigung und Übervorteilung durch die Stadt herausgebracht. Sie haben die wichtigen Zusammenhänge zwischen Bauer und Dorf einerseits, zwischen Volk und Staat andererseits deutlicher denn je ins Bewußtsein gehoben, die Wechselbeziehungen enger geknüpft. Die Wiederherstellung des Bauernstandes ist nicht nur programmatisch, sondern auch praktisch in Angriff genommen worden. Der Gliedwert des Dorfes innerhalb des Ganzen ist neu erwiesen, unterstrichen und geachtet. Diese Tatsache allein schon formt den Bauern um. Er fühlt sich als wertvolles und gleichgeachtetes Glied seines Volkes. Seine Selbst- und Standesachtung, sein Volks- und Staatsbegriff, seine Zugänglichkeit der völkischen Erneuerungsbewegung gegenüber, die mit Aufklärung, Propaganda, Erziehung, Feier und Fest und anderem zu ihm dringt, seine Interessen, Berechnungen, Wertungen sind nationalpolitisch ausgerichtet und in Umformung begriffen.

5. In einem letzten Abschnitt fassen wir noch die Komponenten des ländlichen Milieus zusammen, die die bisher aufgewiesene vielseitige funktionale Erziehung bewußt und institutionell fortsetzen, vertiefen und erweitern.

Wir nennen summarisch das gesamte Bildungswesen auf dem Land: Den Staat mit seinen Erziehungsmaßnahmen und -einrichtungen für Jugendliche und Erwachsene; die Schule mit ihren verschiedenen Einrichtungen

und Nebenveranstaltungen (Vorträge, Kurse, Eltern- und Gemeindeabende, Feiern, Feste); die Kirche mit ihren Unterweisungsmaßnahmen, kultischen Formen, Sitten und Gebräuchen; die ländlichen Vereine und Gemeinschaften mit ihren Veranstaltungen beruflichen, sportlichen, unterhaltenden, geselligen und religiös-bildenden Inhalts.

Wir nennen ferner das Schrifttum, das den Zugang zum Dorf findet und denken dabei an Zeitungen, Zeitschriften, Broschüren aufklärenden und propagandistischen Inhalts, an Kalender, an Bücher (erbaulichen, belehrend-praktischen, unterhaltenden Inhalts), an die Ortsbücherei.

Auch Radio und Film haben mehr und mehr den Zugang zum Lande gefunden und erobern sich langsam immer weitere Kreise.

Doch muß hier gesagt werden, daß die pragmatische, ökonomische und arbeitserfüllte Lebenshaltung des Bauern ihm wenig Raum für Schönheit und Kunst übrig läßt. Er besitzt einen Sinn für Schönheitswerte, der jedoch bisher nur zu wenig gepflegt wurde. Schön ist für ihn das Naturschöne, das Gesunde, das Unverkümmerte, Kraftvolle, wie es sich in Mensch, Tier, Pflanze darstellt. Schön ist ferner das Zweckmäßige an Geräten, das Gemütliche, Geruhige, Erbauliche, wo es ihm begegnet. Aber diese Schönheitswerte sind alle eng auf seine Arbeit bezogen, eng gekoppelt mit Selbstverständlichem und Zweckhaftem (vgl. auch Rodiek).

Damit hätten wir den dörflichen Lebenskreis nach seinen umfassenden Sektoren der Natur, der Kultur und der Sozietät in Kürze durchschritten. Wir haben dabei Kultur in doppeltem Sinn gebraucht: Einmal als Ausdruck der Teilhabe an Kulturgebieten, soweit sie in das Dorf hineinragen; insofern kann man sagen, daß der Bauer an der objektivierten Güterkultur „Anteil" habe; zum anderen in dem Sinne, daß der Bauer selbst integrierender Teil ist der lebendigen, „vorliterarischen" Volkskultur. In seinem Lebenskreis kommt schlichte, echte Volkskultur namentlich (vgl. Rumpf S. 36f.) auf doppelte Weise zum Ausdruck: a) im sittigenden und disziplinierenden Einfluß der strengen und sinnvollen bäuerlichen Arbeit; b) in der geistigen Leistung der Leitung und Meisterung der Aufgaben des bäuerlichen Gesamtlebens. Diese Kultur der Arbeit und der einfachen, echten, sinnerfüllenden Lebensmeisterung prägt das noch ganz in Natur eingebundene bäuerliche Leben zu einem vollwertigen jungen Kulturleben, das sich äußert in Mundart, Brauch, Hausrat, Arbeitsgerät, Bauernhaustypen und anderem. Trotzdem liegt auf der Natur der Hauptakzent; schmiegsam und halbstarr ist die Kultur, durchaus und notwendigerweise vorliterarisch, organisch getragen vom Seelentum natureingebetteter Menschen. (Schluß folgt.)

* *

Das vermehrte Längenwachstum der heutigen Jugend und seine pädagogische Bedeutung.

Von Theobald Fürst.

Vor kurzem beschäftigte sich die Tagespresse unter der Überschrift „Wachsen uns unsere Kinder über den Kopf", mit der durch die Schulärzte festgestellten Erscheinung der Wachstumszunahme der heutigen Jugend. Veranlassung hierzu bot ein eben erschienenes Buch des Leipziger Stadtmedizinalrats Dr. Koch „Über die Veränderung menschlichen Wachstums im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts". Zunächst muß einmal darauf hingewiesen werden, daß diese Längenzunahme wahrscheinlich sich schon auf die letzten Jahrzehnte des vergangenen Jahrhunderts zurückführen läßt. Rößle[1] hatte zufälligerweise bei Gelegenheit von Schulkindermessungen in Jena, die zusammen mit Böning ausgeführt worden waren, altes Material aus Jena, das 40 Jahre vorher gewonnen worden war, zum Vergleich heranziehen können und dabei eine erhebliche Zunahme feststellen können. Nach diesen Jenaer Untersuchungen zeigte sich, daß im ganzen Volksschulalter (7 bis 14 Jahre) die Knaben und Mädchen des Jahres 1921 gegenüber den im Jahre 1880 Gemessenen um 4 bis 6 cm größer geworden waren. Der erste Beginn der Wachstumssteigerung wird also wahrscheinlich schon auf die letzten Jahrzehnte des vorigen Jahrhunderts zurückzuverlegen sein. Rößle wies damals schon darauf hin, daß „diese Zunahme nur dann einen Fortschritt der körperlichen Entwicklung bedeuten könne, wenn sie eine harmonische sei". Dies hat sich aber bei seinen Untersuchungen nicht ergeben, vielmehr zeigte sich eine Abnahme des Brustumfangs, so daß namentlich für die 9- bis $12^1/_2$-Jährigen des Jahres 1921 eine unnatürliche Streckung nachzuweisen war. Der Münchner Kinderkliniker v. Pfaundler[2] hatte dieses „präcipitierte" Längenwachstum bei zurückbleibendem Breitenwachstum als eine spezifische Eigentümlichkeit der Kinder der sog. „höheren" Stände der Vorkriegszeit, als eine Art „Kulturwachstum" bezeichnet. Früher als die Schul- und Kinderärzte hatten die Militärärzte in den letzten Jahren vor dem Krieg eine Größenzunahme der Gestellungspflichtigen konstatiert, diese Erscheinung aber nicht immer als ein günstiges im Sinne der „Aufartung" zu betrachtendes Zeichen bewerten können, da meist die kleinen aber breit gebauten, nicht etwa die großen und schlankwüchsigen bis schmächtigen Rekruten, sich als die leistungsfähigsten Soldaten erwiesen. Die Militärärzte hatten einen Zusammenhang mit sozialen Faktoren angenommen, da die aus höheren Schulen stammenden Einjährig-Freiwilligen durchschnittlich größer waren, aber eine geringere Tauglichkeitsziffer hatten als der Durchschnitt der übrigen Stellungspflichtigen. Gerade diese für die Wehrfähigkeit außerordentlich wichtigen militärärztlichen Erfahrungen hatten den Verfasser dieses Aufsatzes sehr bald nach dem Kriege veranlaßt, den Wachstumsverhältnissen der heutigen Jugend genauer nachzugehen. Die in München nach variationsstatistischen Grundsätzen bearbeiteten Ergebnisse der Wägungen und Messungen von Berufsschülern vom Jahre 1920 bis 1930 wurden in einem gemeinsam mit dem Münchner Sozialhygieniker, Prof. Kaup, herausgegebenen Buch veröffentlicht und mit anderen

[1] Rößle und Böning, Das Wachstum der Schulkinder. G. Fischer, Jena 1924.
[2] v. Pfaundler, Körpermaßstudien an Kindern. Springer, Berlin 1916.

aus den übrigen Teilen des Reichs damals zur Verfügung gestellten Längen- und Gewichtswerten der 14- bis 18-Jährigen verglichen.[1] Es konnte schon im Jahre 1930 die Behauptung aufgestellt werden, daß die durch Kriegs- und Inflationswirkung vorübergehend eingetretene Verminderung der Durchschnittswerte für Länge und Gewicht schon im Jahre 1925 durch eine auf sämtliche Altersklassen sich beziehende Erhöhung der Mittelwerte abgelöst worden war. Es wurde ferner festgestellt, daß gleichzeitig damit eine Verkürzung des Ablaufs der Pubeszenz verbunden war, die sich nicht nur durch Messungen bei Knaben und Mädchen, sondern auch bei den letzteren durch eine Neigung zu verfrühtem Eintritt der Menstruation geltend machte. Es wurde damals schon darauf hingewiesen, daß mit der Verfrühung der Sexualentwicklung eine Neigung zu erhöhter Labilität des endokrinen und neurovegetativen Systems verbunden war und — trotz des Rückgangs eigentlicher organischer Erkrankungen (der Lunge, des Herzens, des Knochensystems) — eine Vermehrung von funktionellen Störungen der großstädtischen Jugendlichen sich bemerkbar gemacht hatte. Verfasser hatte damals schon den Satz ausgesprochen: „nicht die Neigung zu vermehrtem Längenwachstum, sondern die Verkürzung der Gesamtentwicklung ist das vom sozialbiologischen Standpunkt Bemerkenswerte".

Bezüglich der Deutung der statistisch einwandfrei festgestellten Erscheinung hatte Verfasser sich auf keine bestimmte Erklärungstheorie eingelassen. Zweck der damaligen Schrift war in erster Linie der, die Bedeutung einer ärztlichen Kontrolle des Reifungsalters, die bisher gegenüber der des Volksschulalters vernachlässigt geblieben war, nachdrücklichst hervorzuheben. Die Art des Ablaufs der Geschlechtsreifung ist für die spätere Verfassung nach Abschluß des Wachstumsalters von entscheidendem Einfluß. Gerade die Störungen im harmonischen Parallelverlauf der körperlichen und seelischen Reifung müssen sich in der späteren funktionellen Leistungsfähigkeit des Erwachsenenalters auswirken. Der Altersabschnitt der Reifung erfordert daher eine besonders sorgfältige ärztliche Überwachung in bezug auf Ausschaltung schädigender Momente sowohl beruflicher wie allgemein sozialer Art. Dieses Alter ist auch in pädagogischer Beziehung deshalb besonders wichtig, weil es jener Altersabschnitt der Entwicklung ist, wo sich sog. „Desintegrationen" nicht nur in psychologischer, sondern auch in physiologischer Hinsicht bemerkbar machen können. Der von der neueren Psychologie (Spranger, Ziehen, Jaensch) geprägte Begriff der „Integration", d. i. der wechselseitigen Durchdringung psychologischer Funktionen, wurde in der damaligen Schrift als Grundlage für das Verständnis der Physiologie der Reifung herangezogen. Die richtige „Reizdosierung", d. h. die Abwechslung zwischen körperlichen und seelischen Reizen wurde als das Grundprinzip für die kommende Regelung einer Gesundheitsführung des Reifungsalters aufgestellt. Alle Fehler in der Dosierung entwicklungsbeschleunigender und entwicklungshemmender Faktoren können sich in Desintegrationen der Entwicklung äußern. Als vornehmlichstes Mittel zur Sicherung der Leibseeleneinheit im Pubertätsalter hatte Kaup — entsprechend den Gedankengängen in seinen früheren Schriften — eine Verbesserung der körper-

[1] Kaup-Fürst, Körperverfassung und Leistungskraft Jugendlicher. München 1930. Oldenbourg.

lichen Erziehung zum Zweck des „psychischen Reizausgleichs" in der kritischen Phase des Pubertätsalters gefordert.

Durch die erwähnte neue Schrift von Koch[1] ist die Frage der Längenzunahme der heutigen Jugend neu aufgerollt worden. Er hat sie bestätigt, zugleich aber die Ursache und die Art der dabei in Betracht kommenden beschleunigend wirkenden Reize näher zu klären gesucht.

Zunächst hat er die seiner Zeit in München nur für das Reifungsalter festgestellte Längenzunahme auch für das Volksschulalter nachgewiesen. An den Leipziger Volksschulen fand er, daß gegenwärtig sämtliche Altersklassen den entsprechenden Altersklassen der Vorkriegszeit um durchschnittlich etwa $1^1/_2$ Jahre, am Ende der Volksschule sogar um 2 Jahre vorausgeeilt sind. Die dabei erreichten Plusdifferenzen betragen bei den Knaben im Halbjahrsdurchschnitt 8,9 cm, bei den Mädchen sogar 11,6 cm. Was die Knaben des Reifungsalters anlangt, so wurde die seinerzeit für München festgestellte Tatsache der Verkürzung der Wachstumsdauer bestätigt. Bei den Mädchen des Reifungsalters ist der verfrühte Eintritt und der verfrühte Abschluß der Pubeszenz sogar noch auffälliger als beim männlichen Geschlecht. Die Leipziger Berufsschülerinnen vollenden bereits mit 15 Jahren, die Schülerinnen der höheren Lehranstalten sogar schon mit 14 (!) Jahren ihr Hauptwachstum, im Gegensatz zu 1922, wo dieser Abschluß erst mit 16 Jahren erreicht war. Auch Koch konnte die von uns auf Grund anderer Angaben im Reich hervorgehobene Verfrühung des Eintritts der Menstruation an Leipziger Schülerinnen bestätigen. Die Mädchen der Volksschule waren in Leipzig schon mit 13 Jahren in mehr als der Hälfte mindestens einmal menstruiert, bei den Mädchen der höheren Schulen sogar schon mit $12^1/_2$ Jahren. Koch weist darauf hin, daß die Verfrühung des Menstruationseintritts wahrscheinlich von einem früheren Eintritt der Menopause begleitet sein wird. Untersuchungen hierüber müßten allerdings an größerem Material aus Frauenkliniken erst noch stattfinden. Sollte sich diese Annahme, daß mit der Verfrühung des Menstruationseintritts auch eine Verfrühung des Aufhörens der Blutungen parallel geht, sich bestätigen lassen, so würde dies vom Standpunkt der quantitativen Rassenhygiene — in Verbindung mit dem heutigen durchschnittlich späten Heiratsalter der Frauen — sich nachteilig durch Verminderung der Geburtenziffern auswirken.

Noch wichtiger erscheint uns die nunmehr als feststehend erwiesene Vorverlegung des Eintritts der Geschlechtsreifung bei beiden Geschlechtern vom Standpunkt der qualitativen Rassenhygiene. In allen bisherigen rassekundlichen Darstellungen wird der relativ späte Eintritt der Menstruation als ein besonderes Kennzeichen der nordischen Rasse hingestellt. Bis zu unserer ersten Veröffentlichung im Jahre 1930 wurde für unsere Breiten als Zeitpunkt des Eintritts der Menstruation das Alter zwischen 13 und 15 Jahren mit einer Variationsbreite von $12^1/_2$ bis 17 Jahren angegeben. Im allgemeinen war man geneigt, den Beginn mit 13 Jahren als etwas Anomales anzusehen. Heute ist nach den Feststellungen von Koch für die großstädtischen Mädchen der Berufsschulen das Alter von 13 bis noch nicht $13^1/_2$ Jahren, bei Schülerinnen höherer Lehranstalten sogar $12^1/_2$ bis noch nicht 13 Jahre als Durchschnitt anzusehen.

Ähnliches gilt für die Geschlechtsreifung der männlichen Jugendlichen. Wäh-

[1] Bei Ambrosius Barth, Leipzig 1935.

rend früher der Beginn der Ausbildung sekundärer Geschlechtsmerkmale erst zwischen 14 bis 15 Jahren erfolgte, findet man in diesem Altersabschnitt bereits etwa bei 15 % der männlichen Jugendlichen schon die für die dritte Pubeszenzstufe nach der Einteilung von Martin geltenden Kennzeichen. Hand in Hand damit geht die, nicht nur für die Pubeszenten, sondern überhaupt für alle Altersklassen des Wachstumsalters erwiesene Längenzunahme.

Es wird für den einsichtsvollen Pädagogen keiner Ermahnung bedürfen, diese physiologischen Feststellungen auch in ihrer pädagogischen Bedeutung grundsätzlich anzuerkennen. Das Interesse darf nicht nur ein oberflächliches sein und sich etwa damit begnügen, daß die Schulverwaltungen daraus die Konsequenz ziehen, für größere Schulbanktypen zu sorgen. Es ist dies sicherlich auch sehr wichtig. Denn es wird auch dem Laien ohne weiteres einleuchten, daß man Kinder, die im Durchschnitt um 10 bis 12 cm länger als früher geworden sind, nicht in die gleichen Bänke einzwängen kann, die früher eingeführt waren. Sitzschäden, Rückgratsverbiegungen und Rückenmuskelschwäche würden dadurch zweifellos begünstigt. Es sei nur nebenbei erwähnt, daß überhaupt bei dieser Gelegenheit eine Abkehr von den bisherigen Schulbänken erfolgen und die Einführung eines Tisch-Stuhlsystems in den Schulen in die Wege geleitet werden könnte, wofür deutsche Schulhygieniker, z. B. Grotjahn[1] eingetreten sind, und das anscheinend in der Schweiz[2] schon Eingang gefunden hat.

Das grundsätzlich Wichtige der nunmehr als gesichert feststehend erwiesenen physiologischen Wachstumsveränderungen liegt aber doch viel tiefer. Erinnern wir uns an die in unserer ersten Gemeinschaftsschrift des Jahres 1930 versuchten eindringlichen Ermahnungen, den psychophysischen Parallelismus speziell im Reifungsalter bei der Gestaltung der Erziehungsmethoden größere Beachtung zu schenken! Alle Faktoren, welche das physiologische Wachstum im Sinne einer Beschleunigung oder auch Hemmung, ganz allgemein im Sinne einer Desintegration beeinflussen, müssen sich bei der engen Koppelung körperlicher und geistiger Funktionen auf die gesamte Persönlichkeitsbildung auswirken. Es ist unmöglich, daß ein plötzlich, schubweise, ja in manchen Fällen geradezu explosionsweise zur Reifung kommender Organismus, bei dem noch dazu, wie jetzt als endgültig feststehend gelten kann, die Neigung besteht, diese lebenswichtige Periode viel früher als bisher abzuschließen, den gleichen Grad von innerer Festigkeit und Widerstandskraft erwerben kann wie ein langsam, stetig, ohne merkliche Schübe also nach dem Prinzip des sog. „Naturwachstums" sich entwickelnder Organismus. Wir haben — gerade durch Münchner Untersuchungen — bewiesen, daß das innere Organwachstum mit dem äußeren Körperwachstum Schritt halten muß. Es gilt dies namentlich, um nur ein Beispiel zu nennen, für das Herzwachstum. Wir[3] konnten durch röntgenologische Untersuchungen an Jugendlichen der einzelnen Altersstufen zeigen, daß die Vermehrung des Herzvolumens keine Beziehungen zum Längenwachstum, dafür aber um so engere Korrelationen zur Breiten- und Gewichtsvermehrung erkennen läßt. Was für die inneren Organe

[1] Grotjahn-Jung, Maßvolle Schulreform. Alfred Kröner, Leipzig 1929.

[2] S. das neueste Lehrbuch der Schulhygiene: Jugend, Schule und Arzt, herausgegeben von Hunziker und Lauener. Verlag Haupt, Bern 1934.

[3] Stumpf und Fürst: Ergebnisse von Kreislaufuntersuchungen an Jugendlichen. Münchner med. Wochenschr. 1931. Nr. 26.

des Körpers gilt, gilt in gleicher Weise auch für die seelische Entwicklung, die nach unseren heutigen Vorstellungen in Form von Schichtenbildung vor sich geht. Im Anschluß an die heutige Strukturpsychologie haben die experimentalpsychologischen Forschungen der Gebrüder Jaensch auf dem Gebiet der Entwicklung des Wahrnehmungs- und Vorstellungsvermögens diese engen psychophysiologischen Zusammenhänge in vielen Einzelheiten aufzudecken vermocht. Je mehr es der heutigen Detailforschung gelingen wird, nicht nur die groben Beziehungen zwischen Körper und Seele, sondern auch die feineren Entwicklungsvorgänge, das Hand in Hand gehen von Veränderungen der Zelldynamik mit der seelischen Schichtenbildung klarer zu erfassen, desto mehr gilt es für den Erzieher, die Vorgänge der seelischen Reifung, die Entdeckung des eigenen Ichs, das Hineinwachsen in einen bestimmten Lebensplan und in bestimmte Lebensgebiete (Spranger), Vorgänge auf dem Gebiete des Erkenntnislebens, die parallel gehen mit dem Werden auf dem Gebiete sittlichen Werturteilsvermögens (Allers) und des Willens zur Unterdrückung des Trieblebens unter gleichzeitiger Beobachtung der körperlichen Vorgänge zu beeinflussen. Will der Erzieher eine seelische Frühentwicklung im Reifungsalter mit allen dadurch bedingten Gefahren der Überkompensation vermeiden, so muß er alle jene Faktoren ausschalten, welche ein übertriebenes und einseitiges desintegriertes Körperwachstum auslösen können. Will er vermeiden, daß die Kapazität für seelische Beeinflussung möglichst lange erhalten bleibt und der seiner Obhut anvertraute Jugendliche seiner Fürsorge nicht zu früh entwächst, so muß er dafür Sorge tragen, daß auch die im Sinne der Präzipitation oder Übersteigerung des körperlichen Wachstums wirkenden Faktoren ausgeschaltet werden.

Wie erwähnt, haben wir uns in der erwähnten Gemeinschaftsschrift absichtlich noch nicht auf einen bestimmten Faktor zur Erklärung der heutigen Wachstumsveränderungen festgelegt. Es wird immer Sache der Kunst des Erziehers sein, festzustellen, welche Erziehungsfehler häuslicher oder schulischer Art eine unerwünschte Überreizung der Wachstumsarbeit des Organismus bewirkt haben. Der Erzieher wird in jedem einzelnen Fall nachzuforschen haben, welche familiären Verhältnisse im Sinne einer zu starken Reizdosierung gewirkt haben mögen, ob eine falsche Regelung der Ernährung, des Schlafes (ein bei der heutigen großstädtischen Jugend nicht zu unterschätzendes Moment!) übertriebene sportliche Betätigung (ebenfalls ein bei der heutigen Sportskultur nicht zu unterschätzendes Moment!) oder auch Fehler in der seelischen Reizgestaltung (Kino, Schundliteratur usw.) als ursächlich in Betracht kommen können. Die Berücksichtigung all dieser Faktoren, welche wir heute unter dem Namen „Milieufaktoren" zusammenzufassen pflegen, wird, ebenso wie die Berücksichtigung erbbiologischer Momente (denn es darf nicht vergessen werden, daß in vielen Fällen die Art des Entwicklungsablaufs der Kinder eine Wiederholung des elterlichen Wachstumstypus darstellt!) den Ausgangspunkt einer verbesserten erbbiologisch-psychologischen Schülerbeobachtung seitens der Lehrer bilden müssen.

Nachdem aber Koch in seinem erwähnten Buch eine bestimmte Erklärung als Ursache der heutigen Veränderungen des körperlichen Wachstums der Jugend gefunden zu haben glaubt, wird es vielleicht am Platze sein, hierzu Stellung zu nehmen.

Die Erklärung glaubt Koch durch die Aufstellung seiner Theorie der sog. „heliogenen Acceleration" gegeben zu haben. Die gegenüber früheren Zeiten gesteigerte Besonnung ist seiner Meinung nach die eigentliche Ursache der Wachstumsbeschleunigung. „Man bedenke, daß der Turnunterricht heute vorwiegend halbnackt und bevorzugt im Freien gegeben werde, man bedenke die weitgehenden Entblößungen beim Fußballspiel, beim Baden und Schwimmen, ja selbst beim Wandern!" Außerdem werde ja in Form von vitaminhaltigen Nahrungsmitteln, bestrahlter Milch usw. schon den Säuglingen Sonnenlicht in fester und flüssiger Form zugeführt.

Gewiß soll der wachstumsbeschleunigende Einfluß des Lichts auf das Pflanzen- und Tierwachstum nicht bestritten werden. Es mag auch zugegeben werden, daß ähnliches auch für das menschliche Wachstum zutrifft. Wissen wir doch aus den schulärztlichen Beobachtungen, daß das hauptsächlichste Längenwachstum der Kinder in die Monate Mai bis Juni, gleichzeitig den Monaten des stärksten Gehalts an ultraviolettem Licht, entfällt, während die hauptsächliche Gewichtsvermehrung in den lichtarmen Herbst- und Wintermonaten stattfindet. Koch weist auch darauf hin, daß Feststellungen in Großstädten Unterschiede zwischen den in engen Altstadtgassen aufgewachsenen Kindern und der in Stadtvierteln mit offener Bauweise aufgewachsenen Kindern ergeben hätten.[1] Im Mittelalter haben mehr oder weniger alle Menschen unter derartigen Bedingungen gelebt. Die Umwandlung vom mittelalterlichen „Schattenmenschen" in den modernen „Halbschattenmenschen" wird nach Koch als die eigentliche Ursache des jetzigen vermehrten Längenwachstums mit gleichzeitiger Verkürzung der Entwicklungsdauer angesehen; hierin glaubt er den Schlüssel für die Erklärung dieser, auch seiner Meinung nach „beunruhigenden" Erscheinung gefunden zu haben. Er schließt die Mitteilung über die von ihm aufgestellte Erklärungstheorie mit dem Hinweis, daß neben der bewußten Zufuhr fertiger Vitamine in der seit den letzten 20 Jahren vermehrten Helioexposition „zwanglos" die Ursache des „tropoiden" Verlaufs der menschlichen Entwicklung gesehen werden könne.

Es soll in keiner Weise bestritten werden, daß die vermehrte Besonnung, in Verbindung mit vermehrter sportlicher Betätigung als eine der vielen Ursachen in Betracht kommen kann für die Veränderungen des Wachstums. Wäre sie die einzige, so würde eigentlich kaum Anlaß zu einer besonderen „Beunruhigung" gegeben sein. In diesem Falle würden die Pädagogen sich damit begnügen können, die Jugend vor einer übertriebenen Sonnenkultur zu warnen, was auch aus anderen Gründen, namentlich bei jüngeren Kindern wegen der Gefahr der Reaktivierung alter Tuberkuloseherde durch ultraviolette Strahlen zweckmäßig sein wird. Sicherlich ist eine zu häufige und zu lange erfolgende Anwendung von Sonnenbädern für die Gesundheit nicht immer ganz zweckmäßig. Ob aber „zwanglos" alle mit der eigentümlichen Wachstumsveränderung einhergehenden funktionellen Störungen des Wachstumsalters in Gestalt von erhöhter nervöser Reizbarkeit und seelischer Frühentwicklung auf Sonnenwirkung zurückgeführt werden können, erscheint zweifelhaft, zum mindesten wird es notwendig sein, auf dem Wege der Exklusion andere noch in Betracht kommende

[1] In solchen Stadtvierteln ist aber außer ungünstigeren Besonnungsverhältnissen gleichzeitig auch ungünstigere Ernährung usw. zu Hause.

ursächliche Momente näher zu prüfen, bevor man sich der „heliogenen" Theorie bedingungslos anschließt.

Es müssen nach der Meinung des Verfassers dieser Zeilen zweierlei Arten von Ursachequellen unterschieden werden, die möglicherweise in Betracht kommen können: Auslesefaktoren und Umweltsfaktoren.

Die ersten werden den Pädagogen deshalb weniger interessieren, weil er auf diese keine Einwirkungsmöglichkeit hat. Sie seien immerhin aber der Vollständigkeit halber erwähnt.

Auslesewirkung könnte dadurch zustandekommen, daß sich herausstellt, daß Erstgeborene einer Generationsreihe gegenüber Spätergeborenen eine erhöhte Neigung zu Längenwachstum besitzen. Wir wissen darüber nichts Genaues. Nachprüfungen an kinderreichen Familien würden Klärung bringen. An sich ist die Wahrscheinlichkeit nicht von der Hand zu weisen. Denn wenn auch keine exakten Zahlen zur Verfügung stehen, so besteht bei den Ärzten der aus praktischen Erfahrungen gewonnene Eindruck, daß die später geborenen Kinder gegenüber dem Erstgeborenen im allgemeinen kräftiger sind. Da Neigung zu Längenwachstum im allgemeinen sich mit Neigung zu funktioneller Asthenie verbindet, so würde es nicht ausgeschlossen sein, daß sich bei der Untersuchung von Kindern kinderreicher Familien ergeben würde, daß die Erstgeborenen eine durchschnittlich größere Länge aufweisen als die nach mehreren Geburten zur Welt gekommenen. Sollte dieser Nachweis gelingen, so würde die Erscheinung der jetzigen Vermehrung der Durchschnittslänge als eine mit der Verminderung der Geburtenziffern und der Kleinhaltung der Familien parallel gehende Erscheinung zu betrachten sein.

Selbstverständlich kann eine solche, zunächst hypothetisch angenommene Ausleseerscheinung noch verstärkt werden durch Umweltswirkungen.

Als solche kommen aber außer der vermehrten Bestrahlung durch die heutige Lebensweise des „Halbschattenmenschen" noch andere Reizfaktoren hinzu, die sich einteilen lassen in solche: familiärer und extrafamiliärer Art. Die Aufzuchtsbedingungen der Kinder können unter den heutigen Verhältnissen nach mannigfacher Richtung im Sinne der Reizung wirken: Ernährung nicht nur in quantitativer Hinsicht (einzige Kinder bekommen mehr Nahrung als Kinder kinderreicher Familien), sondern auch in qualitativer Beziehung (gewürzte Kost, früher Fleischgenuß, Tee, Kaffee). Schlafbemessung und -einteilung (Großstadtgewohnheiten der Eltern gehen namentlich in kinderarmen Familien früh auf die Kinder über), aufregende psychische Früheindrücke (ebenfalls in kinderarmen Familien reichlicher). Zu derartigen Veränderungen in den familiären Aufzuchtsverhältnissen kommen noch Veränderungen im heutigen Schulbetrieb hinzu, körperlicher und seelischer Art. Sofern es sich um eine Verbesserung der Körperschulung allein handeln würde, wird kaum eine auf dieses Konto zu setzende Wachstumsreizung als ungünstig bezeichnet werden können. Es kann aber nicht bestritten werden, daß manche Formen der heutigen Bestrebungen ehrgeiziger Turnlehrer in Gestalt von „Schauturnen" u. dgl. nicht mehr in die Rubrik der physiologischen Naturreize gehören, sondern dazu beitragen können, durch nicht altersgemäße Anforderungen an Koordination und rhythmisches Gefühl und durch Kompliziertheit der Übungen eine Überermüdung infolge zu früher Beanspruchung

zentraler Funktionen veranlassen können. Auch der Zeitpunkt der Körperübungen (abendliche Turnübungen) ist vielfach geeignet, eine nervöse Übererregung zu begünstigen.[1] Endlich kann die Art der Unterrichtsmethodik, ein vorschnelles Emporsteigen vom Anschaulich-Konkreten zum Begrifflich-Abstrakten im Denk- und Wertbereich, worauf Jaensch und seine Schule als ein Hauptcharakteristikum des modernen Unterrichtswesens aufmerksam gemacht hat, als psychischer Reizfaktor in ungünstigem Sinn wirken. Selbstverständlich spielen unter den psychischen Entwicklungsreizen auch alle eine sexuelle Frühreizung bedingenden Einwirkungen auf das zentrale Nervensystem eine besonders wichtige Rolle, weil von hier aus über den Weg des neurovegetativen Systems eine direkte Beeinflussung der Wachstumsregulationsstätten stattfinden kann.

Für die Nutzanwendung von Erklärungstheorien für konstitutionelle Schwankungen im äußeren Erscheinungsbild des jugendlichen Nachwuchses erscheint es wichtig darauf aufmerksam zu machen, daß angesichts der Fülle von Möglichkeiten falscher Dosierung von Umweltsreizen eine gewisse Gefahr besteht, wenn man sich in übereilter Weise einer bestimmten Erklärungstheorie anschließt. Es fragt sich allerdings, wie es gelingen kann, so komplizierte Ursachenkomplexe, die bei der Beobachtung physiologischer Vorgänge beim Menschen nicht wie bei Vorgängen an Tieren und Pflanzen durch das Experiment geklärt werden können, genauer auf ihren tatsächlichen Kausalzusammenhang zu prüfen. Was die Möglichkeit eines eventuellen Zusammenhangs zwischen Kleinhaltung der Familien und Selektion von Kindern mit angeboren erhöhtem Wachstumstrieb anlangt, so wurde schon angedeutet, daß hierüber vergleichende Untersuchungen an Kindern kinderreicher Familien Gelegenheit bieten würden, um Feststellungen zu machen, ob die Geburtenfolge einen Einfluß auf die Art des Wachstumsverlaufs ausübt. Vorschläge dieser Art sind schon vor Jahren dem Bund der Kinderreichen vorgelegt worden, haben aber keine Berücksichtigung gefunden, da damals das Verständnis für die Wichtigkeit biologischer Fragestellungen gegenüber rein realpolitischen Interessen zurückgetreten war.

Was die Durchführung differenzierter Untersuchungen hinsichtlich der Wirkungen bestimmter Umweltfaktoren anlangt, so wäre zunächst eine Untersuchung der Wachstumsverhältnisse auf dem Lande angezeigt. Leider ist das Interesse für Gesundheitsuntersuchungen auf dem Lande bisher noch sehr gering gewesen. Die Landjugend ist gegenüber der Stadtjugend in gesundheitsfürsorgerischer Hinsicht stiefmütterlich behandelt worden. Es werden daher Unterlagen über frühere Wachstumsverhältnisse nur in wenigen Landgegenden vorliegen. Dort, wo dies der Fall sein sollte, wären jetzt Nachprüfungen durch genaue Schülermessungen und Wägungen am Platze, um festzustellen, ob die Neigung zu vermehrtem Längenwachstum und frühzeitige Reifung in demselben Umfang stattgefunden hat, wie bei der städtischen Bevölkerung. Ganz besonders wichtig wären auch Untersuchungen der in Internaten[2] erzogenen Jugend. Jedenfalls wäre hier

[1] Bedauerlicherweise sind vielfach gerade solche Internate, die sich eines besonders guten pädagogischen Rufes erfreuen in Bezug anf eine zuverlässige und schulärztlich brauchbare Wachstumskontrolle noch im Rückstand.

[2] S. hierzu das Buch eines Schulmannes: Stöckmann: Die Naturzeit als Ausgangspunkt der Gesundung, Ertüchtigung und Entwicklung. Hippokrates Verlag Stuttgart 1933.

die Möglichkeit gegeben, per exclusionem dem Einfluß einzelner oben genannter schädlicher Reizfaktoren, namentlich zu spät erfolgenden Schlafes, überreizender Ernährung usw. nachzugehen. Selbstverständlich müßte bei diesem aus Internaten gesammelten Material eine scharfe Scheidung nach erbbiologischer und sozialer Herkunft der Insassen vorgenommen werden. Material aus Waisenhäusern kann natürlich nicht ohne weiteres auf gleiche Stufe gestellt werden mit solchem aus anderen Internaten, aus Lehrlingsheimen in Großstädten nicht mit dem aus Landerziehungsheimen, aus religiös geleiteten Instituten nicht mit dem aus Anstalten, die unter weltlicher Leitung stehen usw.

Mit diesen Hinweisen sei nur angedeutet, daß für eine wissenschaftliche Klärung des Problems viel mehr als die von Koch empfohlenen Tierversuche eine Erweiterung der bisherigen Messungen und Wägungen am Menschen anzustreben wäre. Zunächst einmal eine Ausdehnung auf vorschulpflichtige Altersklassen, wozu auch die von Koch vorgeschlagenen zahnärztlichen Erhebungen über Veränderungen hinsichtlich der durchschnittlichen Durchbruchszeit der Zähne gehören würden, ferner Erweiterung der variationsstatistischen Untersuchungen über das Reifungsalter hinaus auf den Altersabschnitt der Adoleszenz, was ebenfalls den Vorschlägen Kochs entsprechen würde.

Endlich aber — und dieser Punkt erscheint für die Nutzanwendung der physiologischen Beobachtung von Wachstumsveränderungen besonders wichtig — eine genaue Ausscheidung des Materials nach sozialbiologischen und sozialpsychologischen Verhältnissen. Es besteht kein Zweifel, daß es sich bei der heutigen Veränderung der Wachstumsverhältnisse um ein für die Gestaltung der Jugenderziehung außerordentlich wichtiges Phänomen handelt. Soll es aber für die Pädagogik in nutzbringender Weise erklärt werden, so würde es nachteilig sein, durch die übereilte Annahme einer einseitigen physiologischen Erklärungstheorie das ganze Problem auf ein anderes Geleise zu bringen, als in der Gemeinschaftsschrift aus dem Jahre 1930 versucht worden ist.

* *

Psychologisch ausgerichteter Weg zum kindlichen Puppenspiel in der Schule.

Von Heinz Burkhardt.

(Schluß)

Das Spiel kann beginnen! Die häufig wechselnde Spielgruppe begibt sich hinter die Bühne. Ihre Tätigkeiten werden verteilt. Im Anschluß an das freie Spielzeugspiel nimmt zuerst jeder Junge eine oder zwei Puppen, die er führt. Bald zeigt sich, daß den meisten Kindern gleichzeitiges Bewegen der Puppen und Sprechen der Rolle zu schwer fällt. Sie vergessen eins über dem anderen. So differenziert sich die Spielgruppe noch weiter in Sprecher und Spieler. Der Spieler lenkt die Bewegungen einer oder mehrerer Puppen. Dem Sprecher liegt die schwierige Aufgabe der Übertragung der Märchenhandlung in Dialoge ob. Das Spiel ist zuerst immer Stegreifspiel, d. h.: eine in ihren wesentlichen Zügen festliegende Handlung wird sprachlich jedesmal neu geformt. An ihm erfährt die kindliche Ausdrucks- und Gestaltungskraft bedeutsame Förderung. Die

Phantasie wird geschult. Sie kann nicht planlos schweifend vom Hundertsten ins Tausendste springen. Sie muß vordenken, vorbauen, vorschauen, „vorstellen". Es gilt, alle Möglichkeiten und Unmöglichkeiten der Darstellung vorher zu erfassen, an alle Schwierigkeiten zu denken und ihnen im Aufbau der Handlung beizeiten aus dem Wege zu gehen. Bei alledem muß sich der Sprecher abwechselnd so innig als möglich mit verschiedenen Personen verschmelzen, sich dabei oft blitzartig aus einem Charakter in dessen völliges Gegenteil wandeln. Theaterspiel verlangt, mit Goethes Wort, „produktive Imagination". Die Meisterung des Dialoges stellt an das Kind hohe Anforderungen. Noch ist es nicht imstande, für jeden seelischen Gehalt sogleich das rechte Wort zu finden. Es ringt mit der Sprache, gewinnt ihr mühsam eine Ausdrucksmöglichkeit nach der andern ab. So schreiten die Worte des Stegreifspieles langsam und wuchtig daher. Sie können oft nur andeuten, was sie alles sagen sollen. Gefühls- und anschauungsträchtig stehen sie wie massige Blöcke da. Um Zeit zu gewinnen für die Formung eines neuen Inhalts, müssen oft nichtssagende Füllworte, Formeln und Wiederholungen eingeschoben werden. Der Zuhörer fühlt, welche Leistung das Kind vollbringt. Treten Stellen flüssig, wörtlich, geleiert oder in falschem Pathos auf, so blieben sie beim Erzählen leerer Schall. Der Zuschauer vor der Bühne will jedes Wort genau verstehen und sich an seinem Wohlklang erfreuen. So kann das Bühnenspiel zum Ausgangspunkt systematischer Sprecherziehung gemacht werden.

Auch die Handlung kindlichen Stegreifspielens weist ihre Eigentümlichkeiten auf. Sie stellt keine äußerliche Dialogisierung der Erzählung dar, sondern wählt aus und prägt um, ist also das Ergebnis produktiven Tuns. Vor allem fällt der Verzicht auf Zuspitzung der Ereignisse, eine eigentümliche Pointenlosigkeit auf. Jede Einzelheit des Geschehens wiegt gleich schwer, ist noch nicht in die Zwangsläufigkeit des Handlungsfortschrittes gebunden. Weiter charakterisieren das kindliche Gestalten: Die Vergrößerung alles Gefühlsbetonten: die Affektperspektive; die Vorherrschaft des Formalen: typische Märchenformeln werden so häufig als möglich angewandt, die Rhythmen des Märchengeschehens noch unterstrichen; an den Personen wird nur ein kennzeichnender Zug herausgearbeitet: die Typisierung; Gegensätze werden verstärkt: die Polarisierung; Allgemeines und Unanschauliches wird gesondert und sichtbar gemacht: Analogisierung und Konkretisierung. Kindliches Stegreifspiel und vom Erwachsenen geschaffenes kindestümliches Theaterstück unterscheiden sich also in Wesentlichem. Erst wenn die Klasse das eine beherrscht, kann das fertige Spielbuch studiert werden. Dann ist den Kindern ein Einleben in die Fremdfassung und damit ein natürliches, persönliches Spiel möglich.

Vor der Bühne sitzen die staunenden Zuschauer. Zumeist sind es die Klassengenossen. Amphitheatralisch drängen sie sich zusammen, um alle Bühnen überblicken zu können. Den kleinen Kerlchen fällt das Zugucken, das Sichtragenlassen, das Mitfühlen und Mitleiden ohne mitzutun oft noch recht schwer. Es will auch gelernt sein. Oft laden wir eine Nachbarklasse ein, und manchmal beehren uns sogar Erwachsene: andere Lehrer, Eltern, Studenten. Dann bitte ich vorher darum, daß die Leistung der Kinder ernst genommen wird. Ich betone die Arbeit, welche in dem anspruchslosen Spiele steckt, und die dem Kinde das Recht gibt, mit Verständnis beachtet zu werden. „Sie können lachen, aus vollem Herzen

lachen! Ihr Lachen soll aber nicht Überheblichkeit ausdrücken, Spott und Ironie, sondern Mitfreude und Verstehen für den gewollten und unfreiwilligen Humor im kindlichen Werk!"

Das Puppenspiel bleibt durchaus nicht eine Angelegenheit der Kleinen. Auch auf der Oberstufe verkörpert es eine beachtliche Form der Arbeit am darzustellenden Gegenstande. In vier Richtungen verläuft diese Bearbeitung. Zuerst erfordert das Puppenspiel eine gedankliche Klärung des Stoffes, der aus der Literatur- oder Weltgeschichte, der Religion oder Heimatkunde entnommen wird. Die handelnden Personen werden herausgehoben und charakterisiert, die Örtlichkeiten bestimmt und beschrieben, das einheitliche Geschehen in eine beschränkte Anzahl von Handlungsabschnitten aufgelöst, die Möglichkeiten der Darstellung durchdacht und der Dialog entworfen und fixiert. Weiter schult es die Sprache nach der funktionalen (Sprecherziehung) und formalen Seite. Es schafft Ausdrucksprobleme und Ausdruckszwang, es bereichert den Wortschatz, die Plastik der Sprache und fördert die sprachliche Gewandtheit. Außerdem steht das Theaterspiel mit Puppen im Dienst der Kunsterziehung. Sprachlicher Stil und Geschmack wird geweckt. Die Beurteilung von Textbüchern auf ihre Darstellbarkeit und Wirksamkeit hin bedeutet den ersten Schritt zur positiven Literarkritik. Hier kann der Kampf gegen das unterwertige Schrifttum mit Aussicht auf Erfolg einsetzen. Entwerfen und Herstellen von Dekorationen und Figuren bilden den Formen- und Farbensinn. Die Bewertung im Laden erhältlicher Bühnenausstattungen veranlaßt auch hier zweckhafte Kritik. Im Auswählen und Ausüben von Begleit- und Zwischenaktsmusiken findet die Musikerziehung eine Ansatzstelle. Und schließlich zwingt jedes Puppentheater zum Basteln, zum technischen Denken und manuellen Tätigsein. Es ist nie fertig. Immer erstehen neue Aufgaben, stets gibt es etwas zu erfinden, eine Verbesserung zu ersinnen, ein Regieproblem zu lösen. Die Bühne muß konstruiert und beleuchtet werden. Dekorationen und Puppen wollen hergestellt sein. Plakate und Eintrittskarten erweisen sich als nötig. So spannt das Puppenspiel in der Schule ein Netz von Querverbindungen zwischen den einzelnen Fach- und Arbeitsgebieten aus. Dabei müssen nicht jedesmal lange Theaterstücke gespielt werden. Wir wiederholen eine Episode aus dem Geschichtsunterricht, indem wir sie rasch mit den vorhandenen Mitteln dramatisieren, im Deutschunterricht wird ein Gedicht dargestellt usf. Das Theater steht im Klassenzimmer bereit.

Zurück zu unseren Abc-Schützen! Die Klasse hat sich eine eigene Form des Puppenspiels geschaffen. Jetzt brauche ich nicht mehr zu befürchten, daß sie ein ihr vorgespieltes Spiel äußerlich nachahmt. Es wird sie anregen und fördern, aber nicht beirren. Heute nachmittag gehen wir ins Marionettentheater! Ohne Vorbereitung lasse ich die Eigenart des Gliederpuppenspiels auf die Kinder wirken. Der Eindruck übertrifft alle Erwartungen. Das Spiel vom verzauberten Dornröschen reißt die ganze Klasse mit. Die Gemeinsamkeit verstärkt und vertieft das Erleben, hebt es auf eine neue Wertstufe. Nicht das Ich erlebt, sondern wir erleben zusammen. Jede Erlebnisphase ergreift nicht nur mich, sondern auch dich und dich und dich und bekommt dadurch den Ton des Allgemeingültigen. Gemüthafte Bereicherung schwingt länger nach als verstandesmäßige Erkenntnis. Sie ist für die Entwicklung des Kindes zur gemeinschaftsgerichteten Persönlichkeit genau so wichtig als jene. Alles was mit einem solchen aufwühlenden Tiefenerlebnis in Berührung kommt, leiht sich von ihm den Ton der Bedeutsamkeit.

Als sehr nachhaltig erweist sich das Gestenspiel der Marionette. Gerade das Eckige und Unvollendete der Marionettengebärde verstärkt ihre Wirkung. Gebärden zwingen den Zuschauer sie mitzumachen. Beim Kinde kann man das sinnlich wahrnehmen, beim Erwachsenen äußert es sich in unsichtbaren Inerva-

tionsstößen. Die Bewegung löst dasselbe Gefühl aus, das zu ihrer Entstehung führte. So übermittelt die Gebärdensprache unmittelbarer als es Worte können, eine Kenntnis von dem seelischen Zustande des anderen. Je verwandter in ihrer Gesamtstruktur Gebender und Aufnehmender sind, desto mehr ähneln ihre Gebärdengestalten, desto leichter wird ihre Form übernommen und desto stärker klingen sie an. In der Marionettengebärde findet jeder Zuschauer die Grundzüge seiner eigenen Gestengestalt. Sie sind allen verwandt, da sie nur skizzieren, noch keinen einmaligen, persönlichen Charakter haben. Jeder führt sie in seiner Weise weiter aus und erlebt sie daher als besonders eindrucksvoll. Für jeden Zuschauer sieht das Spiel der Hände, Füße und des Leibes der Marionette anders aus. Das Fehlen der Mimik spürt man bei dieser Bedeutung der Pantomimik gar nicht. Die dem Kinde eigentümliche Tendenz zum physiognomischen Erleben fördert den geschilderten Akt der Puppenbeseelung noch. Das Kind sieht in jeder Puppe sich selbst wie es beim Eigenspiel jede handelnde Person in sich erlebt.

Das Marionettenspiel zwingt die Sechsjährigen, eine große Anzahl von Gefühlsfolgen in ihrer Besonderheit und feinen Differenziertheit nachzuerleben und gebärdlich nachzugestalten. Es erfüllt damit zum Teil eine Aufgabe, deren sich die Schule häufig nicht bewußt wird, die Pflege des körperlichen Ausdrucks. Wenn man spürt, wie für die meisten Menschen, auch für Berufssprecher, ihr Leib nur ein träges Stück Fleisch, das Mittel der vegetativen Existenz ist, dann sieht man ein, daß jeder Weg willkommen sein muß, der zu einer Erkenntnis der vielgestaltigen Möglichkeiten, Seelisches ganzkörperlich auszudrücken, führt.

Ein Besuch im Marionettentheater bringt dem Kinde außer der emotional-volitiven Anreicherung und der Pflege des Ausdruckslebens auch noch Anregung zum Selbstausüben und die Bekanntschaft mit wertvollem, heimatgebundenem Volksgut.

Am folgenden Tage bringen die Siebenjährigen eine Streitfrage vor mich: „Waren das richtige Menschen oder nur Puppen?“ Ich frage sie nach ihrem Eindruck. Sie schildern das Eckige und Steife der Bewegungen und versuchen, sie nachzuahmen. Im Turnspiele auf dem Schulhofe laufen wir auch so wie die Leute auf der Bühne. So nutzen wir unser Problem für die Körperschule und erfahren zugleich, daß diese Bewegungen unnatürlich, hölzern sind. Die Erkenntnis, daß Puppen spielten, braucht von mir nur noch bestätigt zu werden. Schon taucht die neue Frage auf: „Wie bewegen sich diese Puppen?“ Die Kinder finden die richtige Lösung nicht. Sie vermuten ihrem Spielzeug ähnliche komplizierte Automaten in den Marionetten. Ich greife auf eine allbekannte bewegte Puppe zurück, auf den Hampelmann. Gemeinsam betrachten wir ihn, sein Gewand, das Material, aus dem er gefertigt und seine eigenartige Bewegung. Diese liefert uns wieder eine Übung für das Illusionsturnen: „Wir sind jetzt lauter Hampelmänner!“ Der Blutkreislauf und mit ihm der Stoffwechsel wird angeregt, die Fußmuskulatur gekräftigt und dabei eine typische Bewegungsgestalt nicht nur optisch wahrgenommen, sondern selbst ausgeführt. Schließlich stehen auch die technischen Probleme auf. Beim Selbstbau eines Hampelmanns treiben wir primitive Physik und sind glücklich, wenn unser Mann endlich hampelt. In unserer Klasse sitzt ein technischer Pfiffikus. Der schlägt vor: „Wenn ich den

Kaspar an einen Stock anmache, ihn daran hochhalte und an dem Faden ziehe, dann zappelt er. Und wenn ich mich dann hinter eine Wand verstecke, dann denken die Leute, er ist lebendig!" Damit ist die Idee der von unten geführten Marionette, wie sie im Rheinland und bei den Javanern gebraucht wird, geboren. Dem Weiterbau zum brauchbaren Marionettentheater steht nichts mehr im Wege. Natürlich zeige ich, rückgreifend auf unseren Theaterbesuch, auch die von oben geführte Marionette vor.

Marionetten zu basteln und spielen zu lernen, kostet viel Zeit. Im planmäßigen Unterricht, wo das Puppenspiel nur selten Selbstzweck ist, zumeist anderen Bildungs- und Erziehungsaufgaben dient, bleibt diese Zeit nicht übrig. Es genügt kaum, wenn einige Spezialisten unter den Schülern sich des Theaterspielens annehmen. Das Bestehen einer solchen Spielerkaste widerstrebt dem Grundsatz der wechselnden Arbeitsverteilung, welcher die schulischen Gemeinschaftsgebilde vor anderen kennzeichnet. Unser Ideal bleibt, daß jedem Kinde die Möglichkeit geboten wird, die im Selbstspiele liegenden Bildungswerte zu nützen. Technische Schwierigkeiten dürfen das nicht verhindern. Deshalb verwende ich in der Schule auch auf der Oberstufe in erster Linie das Puppentheater mit unbeweglichen Figuren. Bildet sich darüber hinaus eine Schülergruppe, die das Marionettenspiel in der Freizeit pflegen will, so findet sie meine Förderung. In Schema I sei noch ein Rückblick auf den geschilderten Entwicklungsgang, der als Beispiel, nicht als Vorschrift betrachtet werden will, gegeben.

Von den verschiedenen Arten des Puppenspiels scheint das Handpuppentheater eins der kindestümlichsten zu sein. Die Gesten der Darsteller sind echte menschliche Bewegungen von mechanisch nicht wiederzugebender Treffsicherheit, die durch das Gewicht und die Schwerfälligkeit der Puppen gleichsam gebremst werden und damit grobschlächtiger, primitiver und auch typischer ausfallen. Sie verbinden die schon geschilderte Allgemeinwirksamkeit der Marionette mit dem Reiz gewachsener Gebärde. Der Zwang, sich auf eine Minderzahl von gleichzeitig auftretenden Figuren, in der Regel ein Paar, zu beschränken, ähnelt das Kaspertheater in Verbindung mit seiner Herkunft aus Volksschichten einfacher seelischer Struktur der primitiven Denk- und Darstellungsweise des Kindes an. Wie im Märchen oder in der Kindererzählung werden die handelnden Personen streng typisiert. Der Zuschauer weiß genau, wie sich Kasper Larifari oder der Teufel in einer bestimmten Situation benehmen werden. Die Handlung läuft geradlinig dahin unter Verzicht auf konstruierte Verwicklungen und scharfe Pointierung. Der glückliche Ausgang ist von vornherein sichergestellt, man kann sich dem Augenblicke hingeben ohne sich schon Gedanken machen zu müssen, wie die Geschichte weitergeht. Bezeichnend für das urtümliche Fehlen eines straffen Aufbaues, einer raffinierten Zuspitzung ist die Übernahme ganzer Szenen von einem Stück in ein anderes. Die Sprache der Handpuppen ist von gleicher Ursprünglichkeit und Gestaltungskraft wie Kinder- und Volksmundart.

Meinen Jungens unserer spielfreudigen Elementarklasse gefiel am allerbesten, als sie von einer studentischen Puppenspielschar zur großen Hauptvorstellung eingeladen worden waren, daß sie mitreden durften. Sie machten von dieser Erlaubnis ausgiebig Gebrauch. Mancher ging dabei so aus sich heraus, wie ich es nie von ihm erwartet hätte. Alle Ermahnungen der Mutter, alle Scheu vor dem Lehrer fielen ab. Die Kinder gaben sich natürlich und unbefangen, so daß ich manche

wertvolle Charakterbeobachtung vornehmen konnte. Hier durften sie den beiden Grundbestrebungen allen intensiven Erlebens, Empfangender und Gebender zu sein, gleicherweise folgen. Das Handpuppenspiel wurde den Jungen zum typischen Erlebnis, das als solches schon Bildungswert hat. Es stört die Seele auf, spannt an, schlägt Beziehungen, gibt den Sinnen Nahrung. Die Ohren hören den Dialog, das Auge saugt Bewegungen, Farben und Formen ein. Der Bewegungshunger wird durch das Mitgebärden gestillt.

Kann schon die einseitig nur das Ohr beschäftigende Lehrererzählung als energie- und problemspendendes Ausgangserlebnis eine ganze Unterrichtseinheit tragen, so ist die Bedeutung des Kasperlspieles mit dem Zuschauen erst recht nicht erschöpft. Die Kinder können es nicht erwarten, sich damit auseinanderzusetzen. Gleich in der nächsten Stunde muß ich mit ihnen daran gehen, das Erlebnis zu verarbeiten. Zuerst wird erzählt. Äußerlichkeiten, Handlungsbrocken, Urteile, Vorschläge, Fragen schwirren durcheinander. Da jeder ausgiebig zu Worte kommen will, um von einem Teil der in ihm zitternden Spannungen freizukommen, vergeht die ganze Stunde mit dem motivisch gebundenen Lehrgespräch, das nach und nach immer systematischer die verschiedenen Seiten des Grunderlebnisses herausschält, es nach den mannigfachsten Richtungen klärt und gliedert. Auch in der folgenden Pause läßt es die Kinder noch nicht los. Sie scharen sich spontan zusammen zum Eigenspiel. Ein Junge ist das Kasperle, ein anderer der Schutzmann usw. Das Ganze endet in einer Prügelei, die mein Eingreifen verlangt.

Der Theaterbesuch wühlt die Kleinen bis ins Tiefste auf. Sie sind unfähig, andere Gedanken zu fassen. Deshalb schließt sich in der dritten Unterrichtsstunde an das sprachliche und ganzpersönliche Darstellen noch das gegenständliche Gestalten. Das Kaspertheater wird mit allen seinen Zuschauern in Buntstiftzeichnung aufgemalt. Dabei steht allerdings die mitspielende Schaugruppe im Vordergrunde des Darstellungsbedürfnisses. Um die Kleinen die Handpuppe in ihrer Typik von Form und Farbe bewußt erfassen zu lassen, rege ich an, daß jeder Schüler eine Kaspertheaterfigur aus verschiedenen Buntpapieren ausschneidet. Die Einzelstücke werden auf dem kleinen Wellpappedeckel, der für jedes Kind zur Verfügung steht, zusammengesetzt und festgesteckt. Ein eifriges Vergleichen und kritisieren hebt an. Dabei schält sich heraus, was ein richtiger Kaspar und ein echter Teufel für Merkmale haben müssen. Schließlich werden alle Figuren auf die 1,50 × 2,00 m große Panzerwellpappetafel, die im Klassenzimmer steht (Abb. 1, links hinten!), übertragen. Dort laden sie zu weiterer Beurteilung ein, schmücken den Raum und eifern zu neuem Schaffen an.

Am kommenden Morgen tauchen aus den Schulränzen ein, zwei, drei Larifaris, genausoviel Teufel, einige Schutzmänner und Türken, Gretels, Räuber, Tode und Großmütter auf. Wer zu Hause ein Handpuppenspiel besitzt, hat die Stars seines Ensembles mitgebracht. Ich steuere ein paar charakteristische Gestalten aus Schulbeständen bei. Das Selbstspielen kann beginnen. Wir können die Kinder nicht früh und häufig genug zum Bühnenpuppenspiel ermuntern. Das Puppenspiel als Laienkunst muß erhalten werden. Startum, Technisierung und snobistische Kitschriecherei schränken die Betätigungsgebiete für einen gesunden anspruchslosen Dilettantismus, der seine Befriedigung im Prozeß des Schaffens findet, ohne an sein Werk gleich Ewigkeitsmaßstäbe anzulegen, immer mehr ein. Hier kann er sich noch betätigen, ohne sofort Achselzucken zu begegnen und unan-

gebrachten Vergleichen mit Meisterleistungen ausgesetzt zu sein.

Zwei Jungens setzen sich also mit einer Kasper- und einer Teufelpuppe hinter den zur Behelfsbühne ernannten Tisch.

Kaspar: Seid Ihr alle da?
Klasse (so laut als möglich): Ja!
K.: Schreit einmal alle Hurra!
Kl. (unter Aufbietung aller Lungenkraft): Hurra!
K. Ich will jetzt ein bißchen schlafen. Wenn jemand kommt, da ruft Ihr mich! Nicht wahr?
Kl.: Ja.
K. (legt sich nieder und schnarcht)
Teufel (kommt unter Pfeifen angefahren)
Kl. (in höchster Erregung): Kaspar!! Der Teufel!!!
K. (steht auf)
T.: Komm mit mir in die Hölle!
K.: Nein!
(Eine Keilerei entsteht, bei welcher der Teufel unterliegt.)

Das kleine Spiel wiederholt fast wörtlich eine Szene aus dem vorgeführten Stück. Sie wurde aus der großen Zahl ihrer Vorgänger und Nachfolger herausgehoben, weil sie dem Mittun der Zuschauer einen besonders großen Anteil einräumt. Der wiedergegebene Dialog war bei dem Selbstspiel der Kinder die Hauptsache. Die Puppenführung fiel kläglich aus. Fingerbewegungen fehlten völlig. Das Gebärden erschöpfte sich in einem Hin- und Herwackeln des Armes. Hand und Arm ermüdeten so rasch, daß gegen Schluß des kurzen Aktes beide Mimen kläglich die Köpfe hängen ließen. Zwei andere Schüler übernahmen die Puppen.

Kaspar: Seid ihr alle da? — Klasse: Ja! — Kaspar: Schreit einmal alle Hurra! usf. wie oben!

Dreizehn Schülerpaare gelangten zum Spiel, dreizehnmal wurde ohne die geringste Abweichung die gleiche Szene plump und äußerlich nachgeahmt. Die Gedankenarmut und Hilflosigkeit der Schüler erschreckte. Sie wußten nichts mit den Puppen anzufangen. Beim Schneewittchenspiel hatten die Kinder eine Geschichte erlebt, die sie nun wieder aus sich herausstellen wollten und dazu die geeigneten Darsteller suchten, heute lagen in gerade umgekehrter Situation eine Anzahl eigenartiger Puppen vor ihnen, denen sie eine Handlung auf den Leib erfinden sollten, und dabei versagten sie.

Der wiederholte völlig unveränderte Ablauf des Herganges beweist, daß das zugrunde liegende Totalerlebnis trotz alles Erzählens und Darstellens noch ungegliedert blieb. Die Kinder sind außerstande, die einzelnen Puppen aus der gesehenen Handlung herauszulösen und in neue Beziehungen zueinander zu bringen. Die Einzeltype muß erst einmal isoliert betrachtet werden. Ich setze mich vor die Klasse und ziehe eine Kasperlpuppe über meine rechte Hand. „Erzählt mir etwas von dem da!" Die Klasse macht sich erst über sein Äußeres her, schildert die Farbe des Anzuges, die Form der Kappe, die Größe der Nase. Unser Larifari nimmt an dieser Betrachtung seiner wichtigen Person lebhaften Anteil. Er blickt an sich herunter, zeigt die erwähnten Kleidungsstücke, nimmt seine Schuhe in die Hand, als die Rede darauf kommt, spendet durch graziöse Verbeugungen und Händeklatschen seinen Beifall für besonders scharfsichtige Feststellungen, schüttelt sich entsetzt, wenn einer nicht richtig hingeguckt hat. Nach den körperlichen Eigenschaften lenke ich das Gespräch unmerklich auf seine seelischen Qualitäten. „Er macht immer Spaß!", „Er veralbert die Leute!", „Der Kaspar kann tüchtig zuhauen!", „Er läßt sich nichts gefallen!" „Er ist frech und faul!", „Wenn jemand gut ist, dann hilft er aber auch!" usf. Immer klarer schält sich sein Charakterbild heraus. Schließlich hält er noch eine Rede an die Klasse, in der ein paar tüchtige Späße vorkommen. Daß der Kaspar dabei auf meiner

Hand sitzt und die Worte aus meinem Munde kommen, stört die Illusion durchaus nicht. „Nun marsch in die Kiste!" Ich hole den bösen Räuber herbei, absichtlich eine Figur, die in dem uns vorgeführten Spiel nicht auftrat. Das Gespräch verläuft in ähnlicher Weise, bis auch diese Type bewußt herausgearbeitet ist.

Jetzt treten an meinen Händen Kaspar und Räuber einander gegenüber. In lebhafter Wechselrede erfindet die ganze Jungenschar gemeinsam eine Duoszene, die von mir Stück für Stück gespielt wird. Noch muß ich an mancher Stelle weiterhelfen.

Kaspar: Guten Tag!
Räuber: Wer bist denn Du?
K.: Das geht Dich garnichts an!
R.: Wenn Du es nicht sagst, schieße ich Dich [tot!
K.: Ich sage es gerade nicht!
R.: Dann mußt Du sterben!
K.: Und ich verrat's nicht!
Lehrer: „Wenn dem Kaspar jetzt nichts Schlaues einfällt, schießt der böse Räuber wirklich; der arme Kaspar ist tot und das Theater zu Ende!"

K.: Wenn Du mich leben läßt, gebe ich Dir Geld.
R.: Hast Du denn welches?
K.: O ja!
R.: Gib Deine Geldtasche her!
K.: Da ist nur ein Pfennig drin.
R.: Dann mußt Du sterben.
K.: Aber ich weiß einen verborgenen Schatz!
usw. usw.

In der Handlung klingen zahlreiche Erinnerungen an gesehene Kasperlstücke an, die Zueinanderordnung dieser Bruchstücke ist aber eigenwüchsig. Noch fehlt die Situationskomik und der Wortwitz. Die Charaktere der beiden Helden treten jedoch klar zutage. Die Voraussetzungen für das Freischaffen sind gegeben. In dieser Art beschauen wir die wichtigsten Figuren der Handpuppenbühne und bauen unser erstes eigenes Spiel weiter aus. Kindlicher Witz und Humor kommen beim Vertrauterwerden der Kleinen mit den liebenswerten und unsympathischen Eigenschaften ihrer holzköpfigen Freunde immer mehr zu ihrem Rechte.

Der Drang zum Selbstspiel läßt sich nicht mehr dämpfen, die Kinder greifen wieder zu den Puppen und — versagen abermals. Führen des Dialogs und Beherrschen der Puppe ist zu viel auf einmal. Wir müssen erst im Rollengestalten sicher werden. Anknüpfend an unsere Buntpapierarbeiten kleben wir die damals geschaffenen Figuren auf dünnen Karton und schneiden sie aus. Die kleine Bühne aus einem zweimal gebrochenen Kartonstreifen ist rasch geschnitten und mit einfachen Buntpapierornamenten geschmückt. An diesen Hilfsmitteln übt jeder erst für sich und vor seinem Nachbar das Umformen eines witzigen Gedankens in ein Zwiegespräch und die Wechseleinstellung auf zwei Personen. Dabei spricht der Kaspar hoch, während des Teufels Stimme tief unten brummt. Wir üben diesen Wechsel von Diskant und Bruststimme planmäßig auf verschiedene Vokale und Lautverbindungen.

Ehe die Elementaristen wieder die richtigen Kasparpuppen zur Hand nehmen, müssen sich Muskeln und Nerven der kleinen Hände stählen. Sie führen vor einer sonnenbeschienenen Mauer die spaßigsten Fingerschattenspiele auf (von hier läuft ein Weg zum Schattentheater), spielen auf der Tischkante Klavier und lernen mancherlei Fingerscherze. Diese Übungen nützen auch dem Schreibunterricht.) Schließlich nehmen wir unser Taschentuch zur Hand, schlingen einen Knoten hinein, ziehen den über den Zeigefinger und besitzen so die billigste Handpuppe, die als unheimliches Gespenst die tollsten Kapriolen vollführt.

Nachdem die Schwierigkeiten, die sich dem kindlichen Handpuppenspiel entgegenstellten, auseinandergelegt und eine nach der andern systematisch bekämpft

worden sind, versuchen sich die Jungen nochmals am Selbstspiel. Zwei setzen sich mit kleinen, leichten Handpuppen hinter einen Tisch und führen ihren Kameraden ein selbsterdachtes lustiges Stücklein vor. Den Tisch als Bühne und damit das offene Spiel ziehe ich in der Schule, wenn es sich nicht um eine Vorstellung vor Fremden handelt, dem verdeckten Spiele vor. Ich kann die Spielenden beobachten und daraus manche Anregung schöpfen. Der Spieler tritt nicht völlig in den Hintergrund. Die Rolle geht beim Kinde nie restlos auf die Puppe über. Das sichtbare Mitspiel des Puppenführers, besonders in der Mimik, wird von den kleinen Zuschauern unbewußt auf die Puppe übertragen und dient damit der Wirkungssteigerung. Zudem stützt der Tisch die Ellenbogen der Spieler und verringert damit das immer zu befürchtende allzu rasche Ermüden. Dieser Nachteil des Handpuppenspiels durch das Kind läßt auch das Einzelspiel, ein Spieler mit zwei Puppen, nur selten geraten erscheinen.

Auf der Oberstufe der Volksschule tritt der Gedanke des Spielens für andere und damit der Wunsch, Illusionen zu wecken, stärker heraus. Dann bauen sich die Schüler eine eigene Bühne und gestalten auch im Werkunterricht die Puppenköpfe aus Holz, Papiermasse oder Kartoffeln selbst.

* *

Schrifttum.

Jaensch, E., Der Kampf der deutschen Psychologie. Langensalza 1934. Verlag J. Beltz. 53 S. 1.50 M.

Aus tiefverwurzeltem völkischem Erleben die geistesgeschichtlichen Zusammenhänge, die Lage und die Aufgaben der Wissenschaft in der Gegenwart klar sehend, geht J. in vorliegender Schrift zum Angriff gegen den Idealismus über, der auf Grund seiner ganzen Ausgangslage und seiner Intentionen, nicht immer unbeschwert von fremdem Gedankengut, niemals den konkreten Menschen in der harten Wirklichkeit des Lebens zu erfassen vermag. Angenehm berührt, daß J. weniger den klassischen Idealismus, der doch sicherlich deutscher Prägung nicht entbehrt und dessen historische Bedeutung in der deutschen Geistesgeschichte zum mindesten anerkannt werden muß, treffen will als vielmehr die Unmenge von Zerrbildern und Abwandlungen, die oft genug fremdstämmiger Herkunft waren. Sicherlich ist es nicht ausgeschlossen, daß mit der in der Gegenwart vollzogenen Wandlung der wissenschaftlichen Haltung und Gesinnung auch neues Licht auf den echten Idealismus zu fallen beginnt.

An Stelle dieser lebensfernen Philosophie muß nach J. die psychologische Anthropologie als Lehre vom seelischen Wesen des Menschen und von seiner Beziehung zur Welt treten. In ihr sieht er die allein mögliche Grundlage einer lebensnahen Philosophie der Wirklichkeit. Sie allein vermag die Gesamtstruktur des Menschen und seine reale Einbettung in das Weltgeschehen zu sehen und zu deuten. J.s Anthropologie ist völkischer Art, es gestaltet sich sein Menschenbild aus der Beachtung und Bejahung naturhafter, blutmäßig und rassebedingter Wirkkräfte; aus ihnen und über ihnen wölbt sich erst die geistige Schicht menschlichen Seins. Daß J. in diesem Zusammenhang die Forderung nach primärer Beachtung rassenseelischer Eigenschaften erhebt und eine materialistische Rassenkunde, die in erster Linie die äußeren körperlichen Merkmale bewertet, ablehnt, geht eins mit den in letzter Zeit häufiger geäußerten Gedanken der Rassenforscher selbst.

Alles in allem: Diese Schrift stellt dem idealistischen Menschenbild, das als lebensferne und damit auch als lebenbildende Norm versagt hat, das völkische Menschenbild gegenüber, das allein in der Lage ist, das totale Wesen des Menschen zu treffen und in ihm die Wirkkräfte zu entbinden, die für die Bewältigung der Lebensrealität notwendig sind.

Tübingen. H. J. Kuhn.

Krieck, E., Nationalsozialistische Erziehung. Die nationalsozialistische Erziehungsidee im Schulunterricht. Osterwieck/Harz 1933. A. W. Zickfeldt. 68 S. 2.50 M.

Die Bücher von K. gehören zu den weitaus reifsten, die über nationalsozialistische Erziehung von Fachvertretern geschrieben sind, nicht in einen luftleeren Raum hineinkonstruiert, sondern unmittelbar gefolgert aus der Tatsache rassisch-völkischer Lebenssubstanz und der geschichtlichen Realität unseres Daseins. Die Wendung des pädagogischen Denkens

von Ideologien verschiedenster Art hinweg zum gelebten Leben, zum völkischen Realismus muß der Erzieher selbst verspürt haben, wenn er die ganze Tragweite gegenwärtigen Geschehens erfassen will. Hier bleibt K. der beste Führer, der den Sinn völkischen Lebens und seine Notwendigkeiten tief geschaut hat und konkret-plastisch zu formulieren vermag. Das vorliegende Buch zeigt die Grundlinien nationalsozialistischer Erziehungslehre meisterhaft auf. Es ist auch für den besonders geeignet, der einen Zugang zu den größeren, nicht leichten erziehungsphilosophischen Werken K.s sucht.

Tübingen. H. J. Kuhn.

Huber, Dr. Karl, Theorie der gymnischen Erziehung bei den Römern. Philosophische und pädagogische Arbeiten, herausg. von Aloys Fischer und Paul Luchtenberg. V. Reihe. Geschichte der Pädagogik, Heft 10. Friedrich Mann's Pädagogisches Magazin. Hermann Beyer u. Söhne. Heft 1411. Langensalza 1934. 107 Seiten. 2,35 RM.

Verf. versucht, gestützt auf verstreute Äußerungen römischer Schriftsteller der Zeit zwischen Cicero und Seneca, eine Theorie der gymnischen Erziehung, die entweder nicht bestanden hat oder uns nicht erhalten blieb, aufzustellen. Er hält das römische System der Körpererziehung, das in einseitiger Enge auf Anlernung militärischer Brauchkunst abzielt und als Vorläufer der soldatischen Form der Körpererziehung betrachtet werden muß, im Gegensatz zu anderen Meinungen „für ein beachtenswertes Gegenstück zu dem im Formelkram erstarrten agonistisch athletischen System der hellenistischen Zeit wie zu jeder rein sportlich eingestellten Theorie der Körperbildung". Die grundlegenden Ansichten der Römer über körperliche Erziehung sind von Anfang an gleichbleibende. Sie stehen im Gegensatz zu der klassisch griechischen Auffassung und entsprechen der Grundhaltung des Römers, die nichtsportlich, unkünstlerisch und zweckbefangen nur den praktischen Wert des Leibes anerkennt ebenso von seiner stoischen Einstellung. Freier Sport, Spiel bleiben dem Römer immer unverständlich, er erkennt nur ein Zweckturnen hygienischer und militärischer Art an, fordert die arbeitsbetonte Übung und schneidet sein Übungsprogramm ausschließlich auf das Jünglingsalter zu. Die griechische Theorie, die alten olympischen Ideale sind daher für den Römer keineswegs unbedingt richtunggebend geworden, sie werden gelegentlich einer scharfen Kritik unterworfen in einer Zeit, in der tiefgehende Sorge um das Wiedererstarken der nationalen Kraft eine grundlegende Reform der Erziehung fordert aufs heftigste bekämpft. Im Anschluß an die Feststellung, daß die alten olympischen Ideale nicht einmal der nachklassisch hellenistischen Zeit bestimmenden Impuls gegeben haben, stellt Verf. die Frage nach der Möglichkeit des Wiedererstehens der olympischen Spiele in einer Form, die mit dem antiken Vorbild noch aufbauende Wesenszüge gemeinsam hat, überhaupt.

Berlin. Hildegard Hetzer.

Hildegard Hetzer, Schüler und Schulzeugnis. Eine psychologische Analyse. Verlag Dürr, Leipzig, 1933. 62 S. Brosch. 1,80 RM.

Es ist bezeichnend, daß man noch vor kurzer Zeit die „Auseinandersetzung mit der Lebensaufgabe Schule" fast in eins setzen konnte mit der Auseinandersetzung mit dem Schulzeugnis. Die vorliegende Arbeit gewinnt daraus etliche bemerkenswerte Tatsachen zur Entwicklungspsychologie. Aktueller erscheint uns der Nachweis, in welchem Ausmaß das Zeugnis unter den Auswüchsen des Berechtigungswesens auch für den Schüler zum Selbstzweck geworden ist. Seine erzieherische Funktion war aufmerksamen Lehrern und Eltern vielleicht noch fragwürdiger geworden, als in der vorliegenden Analyse der Anamnesen Erwachsener zum Ausdruck kommt. Immerhin führt sie zu dem Ergebnis, daß „für mehr als die Hälfte der Schüler das Zeugnis niemals richtunggebend wird für ihr Handeln". Aus welchen Motiven der Rest der Schüler in seinem Handeln beeinflußt wird, warum das Zeugnis die einen anspornt, die andern hemmt, das ist in einigen treffenden Beispielen dargestellt, die auf „charakteristische Lebenshaltungen" schließen lassen. Die Arbeit wurde bereits 1932 abgeschlossen. Wir dürfen also annehmen, daß die untersuchten Erwachsenen die Erinnerungen an ihr Schulzeugnis heute noch kritischer beurteilen würden als damals, und daß dadurch die pädagogische Funktion der bisher üblichen Zeugnisgebung noch mehr in Zweifel gezogen würde.

Weilburg, Lahn. Rudolf Schaal.

Verantwortlicher Schriftleiter: Professor Otto Scheibner, Leipzig N 22, Cöthener Str. 64. Anzeigenleiter: Kurt Henker, Leipzig C 1. Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig C 1. (Postscheckkonto Leipzig 616 17.) Buchdruckerei Oswald Schmidt G. m. b. H., Leipzig C 1.
(I. v. W. g.)

Strukturanalyse des bäuerlichen Lebenskreises.

Untersucht im Hinblick auf seine Bildungsgehalte.

Von Max Weikert.

(Schluß.)

C.

Es bleibt die weitere Aufgabe, uns über die Mannigfaltigkeit des Gegliederten zu erheben und zu einer Zusammenschau der Sektoren zum Kreisganzen zu gelangen.

I.

Wir betonen dabei den Gliedwert des bäuerlichen Lebenskreises innerhalb der Volkskultur als dem übergeordneten Zusammenhang, mit anderen Worten: seine bevölkerungs-, siedlungs-, wirtschafts- und nationalpolitische Ausrichtung, seine nur relative Eigenwertigkeit.

Wir berücksichtigen, daß seine Struktur in ihren Schichten wenig oder nicht mehr einheitlich ist, daß verschiedenartige, heterogene Einflüsse noch nicht oder nicht ganz assimiliert worden sind. Die assimilationsunfähigen Einflüsse berücksichtigen wir als strukturfremde Momente nicht. Das Strukturbild, das wir erhalten, soweit es als sinnvolles Gefüge möglich und schlüssig ist, ergibt in seiner Vereinfachung notwendigerweise eine idealtypische Rekonstruktion des bäuerlichen Lebenskreises. Wozu wir uns umsomehr für berechtigt halten, weil diese Rekonstruktion real und ideell bei günstigen Bedingungen des dörflichen Lebens noch erhalten ist und im neugeforderten und neusichbildenden dörflichen Lebenskreis inhaltlich und formal konstituierend sein wird.

Nach diesen Vorbemerkungen formulieren wir in Kürze das Gefüge inhaltlicher und formaler Kategorien, mit deren Hilfe wir das Dorf anzugehen vermögen.

II.

1. Die inhaltlichen Kategorien des idealbäuerlichen Lebenskreises.

Grundlage und durchdringender Grundcharakter:

kosmische Verbundenheit, mit ihren zwei Seiten der Naturverbundenheit und Gottverbundenheit, wobei in der Naturverbundenheit die Bodenverbundenheit entscheidende Bedeutung besitzt.

Über diesen Grundcharakter baut sich

die Geschlechter- und Familien-, also Blutsverbundenheit,

die Arbeitsverbundenheit, in der doppelten Bedeutung als ausschließlicher Arbeitsausgefülltheit und innerer Werkverbundenheit des Arbeitenden auf; weiter

die Gemeinschafts- und Gesellschaftsverbundenheit, und zuletzt Kulturgüterverbundenheit.

Im Gegensatz zum städtischen und Industriearbeiter ergibt sich als maßgebender Unterschied eine totale Sinngebundenheit,

im Gegensatz zum Kopfarbeiter eine konkrete Dinggebundenheit,

im Gegensatz zum Handwerker eine natürliche Wachstumsgebundenheit.

Die durch alle Ausgliederungen durchgehende Sinnachse ist die natürlich verwurzelte und wirtschaftlich betriebene Zweckgerichtetheit (Zweck im weiteren, früher beschriebenen Sinn). Sie ist nicht als Vormachtstellung aufzufassen, sondern als konstituierende Zentrierung, Ineinanderfügung und Sicherung = Sicherstellung der Gliedgebiete. Sie ordnet sich radial nach allen Seiten ein und zu und erfaßt sämtliche Gliedeinheiten des Milieus.

Dieses Milieusystem ist also zentraldynamisch ausgerichtet, seine Teile unter sich und zum Ganzen hin stehen spannungs- und teilweise konflikterfüllt in Wechselbeziehung. Es ist ein lebensvolles, lebensfähiges, sinneinheitliches Ganzes bzw. Teilganzes, in dessen Mittelpunkt erlebend und schaffend, geformt und formend, Untertan und Herr zugleich, der Bauer steht. (Man denke, wie Knut Hamsun in „Segen der Erde" den Bauern Isak im Schlußkapitel zu fast monumentaler Gestalt aufrichtet.) Im idealbäuerlichen Dasein als Ganzem sehen wir ein Stück urtümlicher, randvoller Volkskultur, unvergleichlich noch besonders in der Hinsicht, daß sich hier Natur und Kultur eng und wechselseitig erfüllen und ergänzen, noch in einer Art symbiotischen Aufeinanderangewiesenseins stehen. Hier ist noch kein dualistisches Aufgerissensein von Natur und Geist, von Naturzwang und Freiheit wie beim heutigen zivilisatorischen Lebenstyp. Natur und Kultur sind in dem „besorgenden Umgang" völlig ineinander geschoben und verwoben. Im echten Bauerntum sind Zwang und Freiheit noch nicht polar entzweit: „Indem der Bauer der Natur gehorcht, wird er ihr Herr" (s. Rumpf S. 34).

2. Die formalen Kategorien des idealbäuerlichen Lebenskreises.

Wir heben hier das Gerüst des Gefüges heraus. Der Tatbestand des vielseitigen, wechselseitigen Schnittpunkte (die selbständig und selbsttätig werden können) bildenden Ineinandergreifens und Verwachsenseins gibt dem Milieu nach innen zunächst den Charakter immanenten Zusammenhangs, nach außen den der Rundheit oder Geschlossenheit.

Der Tatbestand der Sinnhaltigkeit und der Sinnerfüllung in der Bedeutung, daß innerhalb dieses Milieus Sinn entsteht und sich erfüllen kann, erzeugt den Charakter einer Ganzheit, die hineingestellt in den sinnübergreifenden Volkslebenskreis, den Charakter einer gliedhaften Ganzheit („wahre Arche Noah", Ipsen) darstellt.

Der Tatbestand der Innengliederung des Milieus in dem Sinn, daß kein Lebensgebiet von den übrigen oder vom Ganzen losgetrennt werden kann, daß sie gegenseitig unentbehrlich sind, gibt nach innen den Milieusektoren den Charakter von, wenn auch gering ausdifferenzierten, gliedhaften Teilganzen. So daß wir sagen: Der idealbäuerliche Lebenskreis ist nach außen ein gliedhaftes Ganzes und enthält nach innen ganzheitliche Glieder. Er ist organisch eingeordnet und organisch durchgegliedert (a).

Der Tatbestand, daß die Milieuachse naturhaft verwurzelt und nach Zwecken ausgerichtet ist, die die natürliche Produktivität in Nutzung und Zucht organisch fortsetzen, läßt uns feststellen, daß das bäuerliche Milieu organisch verwurzelt und organisch zweckgerichtet ist (b).

Die Sinnachse bewegt und belebt, wie wir sahen, die übrigen Glieder sinnvoll, rhythmisch, das Lebenskreisganze ist also auch organisch zentral und wechselwirkend bewegt (c).

Demnach haben wir im idealbäuerlichen Milieu zusammengefaßt:
ein organisch ins Ganze eingeordnetes und in sich gegliedertes (a),
ein organisch verwurzeltes und zweckgerichtetes (b),
und ein organisch zentral und wechselwirkend bewegtes Gliedganzes vor uns (c).

D.

Sehen wir nun die materiale und formale Struktur des Lebenskreises ineinander, so lassen sich von dieser Gesamtsicht aus einige pädagogisch besonders wirksame Einzelzüge deduzieren:

1. Der sinnvolle, geschlossene Wechselbezug der Glieder Bauer — Natur — Kultur — Sozietät, deren relative Undifferenziertheit und Elementarität ermöglicht totale, sinngesättigte Prägekraft hinsichtlich eines noch erdverwurzelten Menschentyps.

2. Die Natur — Kultur — Einheit fällt noch nicht dualistisch (wenn auch die Natur die Führende und Schöpferische ist; Rodiek) extrem auseinander für den Bauern in objektivierten Geist und in geistentblößtes, vorkulturliches Leben; auch trachtet keiner dieser Gegensätze den andern zu absorbieren wie beim zivilisatorischen Lebenstyp, sondern im echten Bauerntum herrscht noch wechselseitige Balance; es herrscht Ebenmaß, Rhythmus, Ausgeglichenheit, normale Spannungsdynamik, eingebettet in saftig warmes Leben. Die daraus hervorgehende Erziehungsmacht liegt noch vor der Natur — Geist — Problematik des Zivilisationsmenschen.

3. Ein solcher Geist, der dicht neben seinen naturnahen Aufgaben denkt und sie meistert, ist noch in jeder Hinsicht bildemächtig, er ist noch nicht emanzipiert, ist nicht ohnmächtiger, etwa nur idealisierender oder historisierender Geist, er ist auch nicht „Widersacher" des Lebens. Er ist gelebter, ständig erprobter und bewährter junger Geist.

4 Das Übergewicht des Handelns, der Tat, der Praxis macht seelische Konflikte und wuchernde Reflexionen weitgehend unmöglich, macht aus jedem Lernen und Anlernen ein Erarbeiten und umgekehrt, hält Körper und Geist, Praxis und Theorie in gesundem Verhältnis.

5. Die Notwendigkeit und Unausweichlichkeit der zu bewältigenden Aufgaben erzwingt sachliche und doch naturnahe Haltung und Unterordnung und macht ethischen Liberalismus und Subjektivismus unmöglich.

6. a) Die konkreten, ungebrochenen, handelnd erlebten Verhältnisse erziehen zum konkreten, aktiven Menschen.

b) Die bäuerlichen Verhältnisse in ihrer Übersichtlichkeit, Kontrollierbarkeit, Verantwortlichkeit haben stark normierenden Einfluß, was Gewinn und Gefahr zugleich bedeuten kann.

c) In ihrer Dichtigkeit und relativen Konstanz üben sie intensive und nachhaltige Einflüsse aus.

Diese letzten Sätze, die nicht vollständig sein wollen, mögen die pädagogisch-psychologische Notwendigkeit der ganzen Untersuchung noch einmal erkennen lassen. Unsere Zeit, die aus einer sowohl die individuelle als auch völkische und staatliche Existenz gefährdenden Bildungsnot heraus sich anschickt, die pädagogischen Konsequenzen zu ziehen, fordert die Rückbesinnung auf die — vergleichsweise zu reden — pädagogische „Substanz" im völkischen Gemeinschaftsleben, auf die diesem immanenten funktionalen, letztlich unverlierbaren Bildungskräfte und -formen. „Der Theorie der Pädagogik erwächst damit die Aufgabe der Durchdringung der gesamten völkischen Wirklichkeit auf ihre Erziehungskräfte hin." (O. Kroh: „Vom Leben zur Schule" in ds. Zeitschr. 1934 Heft 1, S. 4; s. ebenso die grundsätzlichen Ausführungen desselben Verfassers, ds. Zeitschr. 1933, Heft 9, S. 305 ff., unter deren Aufgabenstellung unsere Untersuchung einzureihen wäre.) Die vorliegende, in diesem Sinne unternommene Strukturanalyse sollte den bäuerlichen Lebenskreis als eine Erscheinungsweise gesunden pädagogischen Urgeschehens aufzeigen, als eine in seinem Ideengehalt sowohl einmalige und eigengesetzliche als auch soziologisch typische und vorbildliche pädagogische Milieuform. Die Verläßlichkeit organischen Bildungsgeschehens und die Notwendigkeit unausgesetzten bewußten Rückgriffs darauf wird hier besonders einsichtig; organische Bildungsformen lassen sich hier lohnend verdeutlichen im Sinn einer erneuten Forderung zukünftiger Pädagogik: „Das Studium der Bildungskräfte und der Bildungswirkungen des Lebens, die ständige Konfrontation schulmäßiger Bildungsformen mit den Naturformen der Bildung ..." (a. a. O. 1933, Heft 9, S. 312). Damit wird auch im gesamten ländlichen Bildungswesen die Voraussetzung zur Inangriffnahme der Forderung geschaffen, daß „eine organische Pädagogik das absichtliche pädagogische Tun einzuordnen und einzubauen habe in das unabsichtliche und doch so wirksame pädagogische Geschehen des Lebens." (Ds. Zeitschr. 1934, S. 15.)

Literaturverzeichnis:

1. Wilhelm Brix, Erziehliche Einflüsse des ländlichen Milieus, ersch. in Hallische pädagogische Studien, Heft 17. Osterwieck (Harz) 1932.
2. J. F. Dietz, Das Dorf als Erziehungsgemeinde. Weimar 1927.
3. Hans Fuchs, Erziehung zum Lande. Beltz, Langensalza 1933.
4. Fr. Huber, Bauerntum und Bauernbildung im Neuen Reich. Oldenburg-München/Berlin 1934.
5. G. Ipsen, Das Landvolk, Hamburg 1933.
6. G. Ipsen, Programm einer Soziologie des deutschen Volkstums, ersch. in „Das politische Volk", Heft 1. Berlin 1933.
7. D. Rodiek, Der bäuerliche Lebenskreis und seine Schule. Berlin 1933.
8. M. Rumpf, Deutsche Volkssoziologie. Nürnberg 1931.
9. F. Tönnies, Gemeinschaft und Gesellschaft. Berlin 1926.
10. L. v. Wiese, Das Dorf als soziales Gebilde, ersch. in Kölner Viertelj. Heften f. Soziologie. München 1928.

* *

Pädagogische Psychologie der Beratung.

Dargestellt auf Grund berufsberaterischer Erfahrung.

Von Hellmuth Bogen.

Die gegenwärtig noch herrschende Form der Schule mit mangelndem Erziehungsraum steht an der Schwelle ihrer Überwindung in Verfolg des geistig-seelischen Umbruchs, dessen Kern in der Verwirklichung der großen einheitlichen inneren Haltung zur biologischen Gemeinschaft des eigenen Volkes liegt. Der bisher vorherrschende Nützlichkeitsgedanke aus der Zeit des Ursprungs der allgemeinen Schulpflicht im Zeitalter des aufgeklärten Absolutismus wertete die Leistung des Staatsbürgers als individuelles Tun. Hieraus erwächst die herrschende Stellung des Stoffprinzips. — Dieser Wertungsgrundsatz ist durch den gemeinschaftssittlichen Willen des organischen Volksstaates überwunden, der die Leistung in ihrer Einbettung in volksgemeinschaftliche Gesinnung wertet. Für die Schule ergibt sich daraus notwendig die Folgerung, einen größeren Erziehungsraum auf Kosten des Stoffprinzips zu erringen und das unmittelbare erziehende Handeln als ebenbürtig und selbständig neben das lehrende zu stellen. Dieser Notwendigkeit steht einstweilen ein begründender Unterbau führenden Handelns noch nicht in dem Ausmaß und der Tiefe zur Verfügung, wie es für das lehrende Handeln der Fall ist. Daß es tatsächlich so ist, dürfte sich auch wohl damit erweisen lassen, daß das Betreuen und Richten des erziehlich regelwidrigen Falles so schnell wie möglich aus der Schule herausverlegt wird.

Es kann für den besonderen Fall des Themas nicht auf die Erziehung als eigengesetzlichen Teil schulischer Arbeit eingegangen werden. Wir greifen einen Fall führenden Handelns heraus, die Raterteilung, die an den Lehrenden oft als Forderung herantritt. Er unterwirft sich dieser Forderung gern und willig aus dem pädagogischen Ethos heraus, das ihn trägt. Beratendes Handeln in der Schule ist geboren aus echtem Helfergefühl und in seiner Form aus einem mehr oder weniger entfalteten „Fingerspitzengefühl" gestaltet. Daß pädagogisch intendiertes Beraten ein Handeln auf Grund ihm eigener innerer Bedingungen ist, hat die öffentliche Berufsberatung im vornehmsten ihrer Arbeitswege erfahren. Etwas aus ihren Einsichten einem kleinen Teil führenden schulischen Tuns nutzbar zu machen, ist Ziel dieser Ausführungen. Um den Tatbestand, aus dem der Pädagoge die seinem Wirkungsfeld entsprechenden Folgerungen ziehen kann, rein hervortreten zu lassen, werden berufsberaterisches Erlebnis und aus ihm abgezogene Erkenntnis eigenräumlich ohne unmittelbares Beziehen auf Gelegenheiten und Eigenart des Schulraumes dargestellt.

I.

Wo auch immer ein Ratsuchender vor einen Berater tritt, schwebt dem Berater als Ziel beratender Handlungen vor, das Individuum mit

sich selbst in Übereinstimmung zu bringen. Was heißt das? — Am Ende der Beratungsaktionen muß der Ratsuchende in eine Urteils- und Gefühlslage versetzt sein, aus der heraus er es ausspricht oder auch nur mehr oder weniger dumpf erlebt: Ja, das wollte ich eigentlich mit mir selbst. Diese Überzeugungslage wird erreicht, wenn der Berater aus der leib-seelischen und soziologischen Erkundung heraus Neigungen, Erlebnisse und Leistungsfähigkeit in ein gegenseitiges Antriebsverhältnis setzt, so daß sich aus Wünschen des Suchenden ein Eingliederungswille in bestimmter Richtung und Wahlentschlüsse aufbauen. Für die Psychologie des Beratungsaktes in der Berufsberatung bleiben dabei wirtschaftliche und soziale Schichteinbettung des Individuums und jeweilige Dauerkonjunktur von Wirtschaftszweigen immer ein Moment zweiter Ordnung.

Die Zielstellung erscheint hochgespannt. Man kann gegen sie vor allem anderen einwenden, daß die Hauptmasse der Fälle schon so stark in gewissen Richtungen determiniert vor den Berater tritt, daß diese umfassende Zielstellung, die eigentlich vom Zustand des völlig Ratlosen ausgeht, nicht von vornherein gegeben ist, wenn wir im Rahmen des notwendigen und tragbaren Zeit- und Kraftaufwandes bleiben wollen. Dieser Standpunkt ist aus der Erfahrung des Praktikers heraus durchaus richtig. Diese gleiche Erfahrung kennt aber auch den anderen und nicht selten beratungskritischen Fall: Der scheinbar weitgehend Determinierte wird im Verlauf der Beratungsaktion in seiner Ganzheit zum Problem. Diese Erfahrungstatsache zwingt, unser umfassendes Ziel vom Übereinstimmen des Individuums mit sich selbst immer reproduktionsbereit zu halten, um jederzeit der selbstverständlichen Höchstforderung an einen Beratungsakt nachkommen zu können.

An sich schwebt diese Höchstforderung jedem Berater als Leitlinie seines Handelns vor. Es ist nur so schwer, den Inhalt der Forderung gegenüber dem schwierigen Arbeitsobjekt „Mensch" zu verwirklichen. So weicht man dieser Forderung gern aus oder aber man bemüht sich, einen Weg in Erfahrung zu bringen, Methode, welche die Erreichung des Zieles sichert. — Wie machen sie es? — Welche Methode haben sie? — Gibt es eine Psychologie des Beratungsaktes? — Wo findet man Literatur darüber? So ungefähr klingen die Fragen, die an den als erfolgreich angesprochenen Berater gerichtet werden. Dabei schwingt in solchen Fragen oft eine Hoffnung mit, daß die Antwort darauf etwas gibt, das man sich aneignen kann, wie man sich mangels mathematischer Fähigkeiten etwa die Führung mathematischer Beweisgänge einprägen kann. Einen solchen Weg gibt es nicht, einen Weg, wie ihn etwa einigermaßen fest umschrieben die Technik der Hypnose entwickeln konnte. Es gibt nur wissenschaftlich gut begründete Erkenntnisse über das Wesen des Menschen, von denen aus sich einzelne Richtlinien entwickeln lassen, die unser beratendes Handeln beherrschen.

Die Bedeutsamkeit dieser Richtlinien liegt für das praktische Handeln darin, daß sie an die Stelle absolut subjektiver Haltungen von Person zu Person Kristallisationszentren setzen, die einer objektiven Sphäre außerhalb der den Augenblick füllenden Dubeziehung angehören, einer Sphäre überindividueller Erkenntnis und Verpflichtung. Sie gestatten nicht, den Beratungsakt als etwas rein Persönliches hinzustellen, der ganz dem subjektiven Schematismus oder der Schemalosigkeit des einzelnen Beraters anheimgegeben ist. Wenn ein Teil der Berater gern die Meinung vertritt, es ließen sich gar keine Richtlinien des Handelns erarbeiten, weil die Beratungsatmosphäre eine allzu persönliche sei, so versteckt sich hinter solcher Meinung — seien wir ehrlich — eine Bequemlichkeit gegenüber der dauernden Verpflichtung zur immer

weiter vordringenden Erkenntnis vom Wesen des Menschen und der Welt, in die er als biologisch und soziologisch umschreibbares Glied eingefügt ist. Wir werden versuchen, einige solcher Kristallisationspunkte an Fällen zu umreißen, denen wir eine über sich hinausgehende Bedeutsamkeit für eine Methode des Beratens zusprechen müssen.

II.

Am Anfang des Beratungsaktes steht das Müssen des Beraters, über den offiziellen Höflichkeitskontakt von Mensch zu Mensch hinauszugelangen. Er muß darüber hinauskommen, weil er nicht nur ein auf Verstandesschlüssen aufgebautes Bild der ratsuchenden Person seinem führenden Handeln zugrundelegen darf. Das erlebnismäßige Bild muß hinzutreten, — ist doch der Beratungsakt in der Berufsberatung die mögliche erfahrbare sozialpsychologische Situation zwischen Berater und Ratsuchendem — um zu Erkenntnissen über die tiefenpersönlichen Wirkungsantriebe des Klienten zu gelangen.

Das erlebnismäßige Bild kann nur gewonnen werden, wenn Berater und Suchender aufeinander zuhandeln, jeder aktiv den andern beeindruckt, zur Gegenhandlung veranlaßt. Zwei selbsttätige Menschen haben aufeinander zu wirken. Geht dieser dynamische Charakter der Beratungshandlung verloren, so liegt die Ursache in der Person des Beraters, der seine Aufgabe als Leitender, den Entschluß Anbahnender mit falschen Mitteln erstrebt und damit den Versuch macht, seine Persönlichkeit seinem Gegenüber aufzuzwingen.

Als bewegende Einheiten dieser dynamischen Situation gehen von seiten der Ratsuchenden folgende Personengruppen ein:

1. Diejenigen, die eine Beratungsstelle als eine Einrichtung der Öffentlichkeit aufsuchen in der Erkenntnis, daß es zweckmäßig sei, sich aufklären, führen, helfen zu lassen. — Ihre mitseelische Einbettung in ihre natürliche Umwelt von Familie, Haus und Mitjugend ist nicht krisenhaft gestört.

2. Diejenigen, mit denen aus Gründen eigenpersönlicher Charakterartung schwer etwas anzufangen ist. — Sie stehen in ihrer sozialen Gruppe, ohne daß sie stören, verhältnismäßig isoliert. (Der Unbeholfene, der schweigsame Einzelgänger, der Naive, der Unbedeutende.)

3. Diejenigen Menschen, die von der Überzeugung geleitet sind, daß die Beratung zu einer Selbstentlastung gegenüber großen persönlichen Schwierigkeiten führen kann. — Sie streben bewußt oder unbewußt nach äußerlicher oder seelischer Ausgliederung aus ihrer mitseelischen Umwelt.

4. Die Selbstüberzeugten, die auch die Institution der Beratung wie andere ihrer Entwicklung und Pflege dienenden Einrichtungen zum Probierstein der Stärke ihrer eigenen Individualität machen. — Sie sind überzeugt, ihrer Herkunft und ihrem bisherigen Lebensweg nach einen Anspruch auf Beachtung zu haben, den sich andere erst durch Leistung erwerben. — Ihrer sozialen Gruppe stehen sie nach dem Grundsatz des Widerspruchs gegenüber, weil sie bisher weder sich noch die anderen gefunden haben.

5. Die in irgendeiner Weise zwangsweise der Beratung Zugeführten, die in offenen Konflikt mit der Umwelt geraten sind. — Sie erstreben die Überwindung des Konflikts durch Unterwerfung ihrer natürlichen sozialen Umwelt, um sich nach dieser Unterwerfung selbstherrlich entfalten zu können.

Die Gruppe 1 ist beratungspsychologisch nicht besonders bedeutsam. Treffen

sich in ihr auch alle Charaktere, Begabungsabstufungen und -strukturen, so ist ihre Willigkeit, mit der sie sich dem Beratungsakt unterziehen, immer wieder die Brücke, über die hinweg alle Fragestellungen an den Ratsuchenden herangetragen werden können. Wo sich Schwierigkeiten ergeben, sind sie entweder durch experimentelle Verfahren weitgehend auszugleichen, oder aber, die an beratungstechnisch schwierigen Fällen gewonnenen Einstellungen und Verfahren helfen diesen Fällen vorwärts. Wir konzentrieren uns daher auf die anderen Gruppen.

III.

Da kommt eines Tages aus einer brandenburgischen Provinzstadt, deren Bewohner überwiegend Ackerbürger sind, eine Mutter mit ihrem Sohn und dem Schreiben seines Lehrers nach Berlin. Neben einem älteren kontaktfähigen Bruder steht dieser Eingesponnene. Er ist groß und kräftig, bedächtig in den Bewegungen. Die Assimilation neuer Umgebung geht langsam vor sich. Die besorgte Mutter hält zunächst einen längeren Vortrag über ihren Sohn. Wir lassen sie den Vortrag halten. Unsere Aufmerksamkeit ist bereit, über zwei seelische Bereiche alles aufzufangen. (Wir protokollieren!!): Wie erlebt die Umwelt die Gemütsäußerungen des Jungen? Und: Welche Mißbilligungen erfährt das Verhalten durch die Mutter in unserer Gegenwart? Wir erfahren, daß er still für sich lebt, fleißig ist, überhaupt selten untätig beobachtet wird, daß er ganz selten, dann aber stark und hemmungslos, in Affekt gerät (sthenische Affekte) oder sich untätig verstarren kann, daß er an Freud und Leid naher Menschen augenscheinlich geringen Anteil nimmt. Damit haben wir Grundlinien eines als vorerst so anzunehmenden Temperaments. — Die Mutter mißbilligt, daß er sich niemandem mitteilt, daß ihm alles gleichgültig zu sein scheine, daß er keine Wünsche äußere, bzw. keine zu haben scheine. Der Junge verhält sich diesen Mißbilligungen gegenüber unbewegt. Wir beachten aber, daß er gelegentlich dieser Mißbilligungen zum Fenster hinausschaut und „Wolken studiert".

Wir fragen jetzt die Mutter: „Nach wem schlägt denn der Junge in ihrer Familie?" — Wir wollen damit einen Anhalt bekommen, ob dieser Charakter erbgangmäßig stärker determiniert ist. Es kann ja ebensogut sein, daß er in einer eigenartigen Familienkonstellation so geformt ist. Der Großvater väterlicherseits wird ins Feld geführt. Er war ostpreußischer Bauer in Masuren. Auch eine Schwester des Vaters, unverheiratet, von der die Familie selten hört, soll ein „Dickkopf" sein. Materiell geht es ihr gut. Sie ist in der Heimat Aufkäuferin kleinbäuerlicher Produkte für Großhändler und übt ihr Gewerbe im Umherziehen aus. — Die Familie der Mutter ist gekennzeichnet durch eine Geschwisterreihe von schlankem, hageren Wuchs, in der man zu nervöser Reizbarkeit neigt. Ihren Lebensunterhalt erwerben sie in städtischen Kleingewerben. Sie haben es infolge ihrer Artung nicht ganz leicht im Leben. In der Verwandtschaft ist gegenseitige Verfeindung herrschend.

Die Frage danach, ob der Junge schon immer so sei, wird im wesentlichen bejaht, wenigstens gehören die von der Mutter als frühkindliche Abweichungen erwähnten Züge schon in das Bild dieses schweren Schlages hinein. Aus dem bürgerlich geordneten Leben der Familie des Jungen selbst lassen sich keine Schlüsse auf eine seelische Verformung oder Entwurzelung ziehen.

Wir bitten nun die Mutter freundlich, uns einmal den Jungen allein zu überlassen. Er hat bis jetzt noch nichts zu allem gesagt. — Die mißbilligenden Bemerkungen der Mutter zeichneten wir auf, um in Erfahrung zu bringen, ob diese mütterlichen Entlastungsversuche, die aus einer Opposition mütterlicher Instinkte gegen den drohenden Verlust der Mutterbindung des Sohnes erwachsen, negativ formend auf den Jungen wirken können oder gewirkt haben. Sie können ihn verletzen und ihn dann seiner Art gemäß stärker verstarren lassen. Auch das kann ja unseren Kontakt beeinträchtigen oder gar gefährden.

Jetzt muß also jene dynamische Situation von uns veranlaßt werden, von der

wir im Anfang sprachen. Wenn er so ist, wie er sich unter sozialpsychologischem Aspekt darstellt, — und so nehmen wir ihn zunächst, — dann liegen seine Berufswahlräume im geistigen oder sachlichen Alleinschaffen, es kommen auch Berufe der Naturgebundenheit in Frage. Wir räumen zunächst seine mitseelische Umwelt beiseite und stellen ihn auf sich selbst.

Berater: „Also, wenn Ihre Mutter recht hat, dann sind Sie ja ein ganz schwieriger Fall, an den man schon das Fahrgeld nach Berlin wenden muß?!"

Ratsuchender: Lächelt nur geringschätzig und lehnt damit wohl die starke Besorgnis der Mutter ab.

Ber.: „Sie sind ein gediegener, fleißiger und ehrlicher Mensch. Mir scheint, es wäre richtig, und Sie würden wohl auch ihre Freude daran haben, wenn Sie Kaufmann werden würden, vielleicht Verkäufer im Einzelhandel?"

Rs.: Schaut erst erstaunt; nach Pause: „Wenn es sein muß? Aber — — — das ist nicht —" (Wir haben die gegenpolige Berufswelt gewählt, um ihn herauszufordern.)

Ber.: Schweigt beharrlich.

Rs.: „Die Leute wollen ja immer was anderes und man weiß doch nie, was sie eigentlich wollen. — — — Das ist nicht — — — Mutter geht immer allein alles einkaufen. Ich gehe nicht gern. Mein Bruder kann das besser."

Ber.: „Aber sehen Sie einmal, Sie würden doch jeden ehrlich bedienen und ich glaube schon, daß Sie Ihre Kundschaft haben würden."

Rs.: „Nein! Handeln will ich nicht. Da muß man auch immer so angezogen gehen." (Heißt kontaktfähig und beeindruckend für Publikum.)

Ber.: „Sie verdienen aber auch schnell etwas!"

Rs.: „— — — Ach — — — so — — —" (Ist ihm unwesentlich.)

Ber.: „Was machen Sie denn zu Hause in Ihrem Garten für Arbeiten?"

Rs.: „Mein Onkel hat einen. Wir doch nicht!"

Ber.: „Aber Sie wohnen doch in einer Gegend, in der jeder einen Garten hat?"

Rs.: „Vater will nicht; ich gehe da immer zu meinem Onkel."

Ber.: „Gibt's viel Arbeit in dem Garten?"

Der Ratsuchende spricht jetzt zusammenhängend recht genau berichtend von der Jahresarbeit im Garten. Er wird nicht unterbrochen. Bemerkenswert war im Laufe des Berichtes ein Bedauern, daß sein Onkel keine Baumschularbeit zu verrichten hat. (Wir haben also mit unserem Appell an diese Arbeit aus seiner Landschaft heraus an die der ersten Herausforderung gegensätzliche Berufsumwelt gerührt, zu der er seinem Charakter nach positive Stellung einnehmen könnte und tatsächlich auch eingenommen hat.) — Im weiteren Verlauf ergibt sich tiefe Beziehung dieses Schweigers zu gestaltender Arbeit im Freien an der Natur. Seiner Bildungs- und wirtschaftlichen Lage entsprechend waren wir nach 45 Minuten zu folgenden Berufsmöglichkeiten gekommen: Forstlaufbahn oder Bergwerksbeamter einerseits, Uhrmacher andererseits. Die Eignungsuntersuchung mit entsprechender Fragestellung entschied gegen Uhrmacher. Verantwortliche, geistig unterbaute Arbeit, ohne große Geschicklichkeitsanforderung bei geringer mitseelischer Bindung treten als Merkmale seines Berufswahlraumes entgegen.

Für die Psychologie der Beratungsaktion grundsätzlich bemerkenswert: Der Einzelgänger und Schweiger muß seinen Fähigkeiten entsprechend zur Leitung des Beratungsgesprächs geführt werden. Hierfür ist es wichtig, ihn seelisch von seiner mitseelischen Umwelt loszulösen, ohne daß der Wert einer der beiden Parteien angetastet wird. Das pädagogische Gewissen des Beraters ist hier der Wächter, der trotz aller Aktivität im Dienste am Ratsuchenden nirgendwo das Werterlebnis seiner Umwelt antasten lassen darf. Zur Äußerung wird er am leichtesten veranlaßt, indem man ihn scheinbar der ihm

nicht angepaßten Umwelt zuzuführen beabsichtigt. Der in verschiedensten Stärkegraden entgegentretenden Opposition ist dann Richtung zu geben durch eine Gesprächsumleitung auf einen Berufs- oder Lebensraum, der charakterlich nahe liegt. Beim Dummen und Naiven sind Erstvorschläge ganz allgemein zu halten, sonst beißt er sich leicht selbstkritiklos an ihnen fest. Fragetechnisch ist wichtig, genau wie in der Schule, den Antwortbereich gegenständlich gleich so einzuengen, daß eine Ja-Nein-Antwort nicht gegeben werden kann, daß ferner eine längere Berichterstattung über einen bestimmten in der Frage enthaltenen Gegenstand erzwungen wird. Dabei kann durchaus zu Überraschungsfragen wie in dem vorliegenden Falle gegriffen werden. (Dem Berater war nicht bekannt, ob die Familie einen Garten besaß oder nicht.)

IV.

Von der Organisation der freien Jugendberatung und von einem Pfarrer gleichzeitig aufmerksam gemacht, erscheint Elfriede H. Sie ist 20 Jahre alt, beim Vater als Bürohilfe tätig. Das väterliche Unternehmen geht nicht mehr recht. Gerade deswegen wäre es gut, wenn sie, die unbezahlte Kraft, weiterhin beim Vater verbliebe, andererseits aber könnte sie, wenn sie in der freien Wirtschaft Geld verdienen würde, der Familie durch ihren Verdienst helfen. Allerdings müßte sich dann der Vater nach einer anderen Hilfskraft umsehen. — Aber E. kann sich in der freien Wirtschaft nicht bewerben, da sie das Stenographieren in deutscher und fremder Sprache vollkommen vergessen hat. Teilnahme an zwei Wiederholungskursen hat gar nichts genützt. Kurz nach Beendigung der Kurse war fast alles wieder der Vergessenheit anheimgefallen. — Das alles hat sie herausgesprudelt, kurz nachdem sie Platz genommen hatte. Hastig, unter heftigem Farbwechsel im Gesicht, mit dem Schreibgerät auf dem Tisch spielend oder ihre Handtasche öffnend und schließend, wobei sie etwas sucht und nicht findet.

Die Herbeiführung des erstrebten Kontaktes spielt hier also augenscheinlich gar keine Rolle. Die Reihe der Beispiele, in der eine Person das Krisenhafte ihrer äußeren Lage so herausschleudert, sobald sie sich bei einer „zuständigen" Stelle, einer „zuständigen" Person, zu befinden meint, läßt sich beliebig vermehren. Weibliche Personen sind vielfach elementarer als männliche. Erlebnismäßig wirkt ihre Schilderung wie Schleusenöffnung, in Grenzfällen wie Dammbruch. — Die dynamische Situation ist hier jedoch nicht gegeben. Man stelle eine diesen subjektivistischen Erguß versachlichende Frage und in weitschweifigen Ausführungen wird nur detailliert, was bereits angeführt wurde. Versucht man einen Vorstoß zur Aufhellung des Faktums, was als Notursache ins Feld geführt wird, so wird mit beredten Worten geschildert, daß man alles schon versucht habe, dem Verlust des lebenswichtigen Besitzes oder Umstandes entgegenzuarbeiten, daß es aber unabänderlich doch so gekommen sei und immer wieder so kommen werde. — Am wohlsten wäre diesen Klienten, wenn man ihnen eine Patentlösung mit auf den Weg gäbe. — Sie würden versuchen, scheitern, wiederkommen und so ad infinitum. Ein solches Lebensverhalten ist volksgemeinschaftlich und individuell nicht tragbar. Eine Sünde gegen Volk und Mensch aber wäre es zugleich, solche Personen wieder laufen zu lassen, nachdem sie ihrem dauernden Entlastungsbedürfnis gefrönt haben und man ihnen irgendeinen neuen Rat gegeben hat. Sie laufen nur erneut auf sich und ihre Mitmenschen los, weil kein Kontakt bestanden hat. Die Beratungssituation ist rein einseitig geblieben, der Berater wurde als Gefäß zum Abladen persönlicher Lasten benutzt.

Aber er ist nicht einmal nur Füllhorn gewesen. Er war noch weniger. Im

Fall H. — und für diese Gruppe gilt das vorwiegend — ist das Vorbeigleiten charakteristisch, wenn der Versuch gemacht wird, die notverursachenden Momente anzuschneiden. Das ganze schöne „Bekenntnis", dieses nur augenscheinliche Vertrauen zum Berater hat nur einen Sinn. Dem Berater wird deutlich gemacht: Sieh, so groß ist meine Not. Du mußt also Mitleid mit mir haben. Behandle daher mich und meinen Fall nicht aus deinen sonst angewendeten sachlichen Beweggründen heraus, sondern bitte, ganz persönlich, aus Mitgefühl unsachlich. Du sollst alles, alles, was dir an Mitteln zur Verfügung steht, auf mich konzentrieren und mich plötzlich und schmerzlos und glücklich auf einen richtigen Platz im Leben setzen. Wenn du deine Aufgabe an mir nicht so erfüllst, verschwinde ich gleich wieder.

Das ganze ist und bleibt ein Versuch, den Berater seiner Gemeinschaftsfunktion zu entkleiden, ein Versuch, den man leider häufig glücken sah. Der Klient handelt nicht bewußt auf das Ziel der Entmächtigung des Beraters hin. Ein seine Persönlichkeit überlagerndes, fremdes Antriebssystem schleift ihn mit. Der Berater darf nicht hineingeraten in diese Schleife. Dazu gehört, daß er solche Fälle von vornherein als zur Gruppe der sozialen Flüchter gehörig sieht. Auf der Grundlage der klaren Erkenntnis, daß kein Kontakt gegeben ist, muß er ihn unter allen Umständen herstellen.

Aus vielfältiger Erfahrung ist mir bekannt, daß es keinen Sinn hat, mit diesen Personen sofort in die Arbeit an ihrem Fall einzutreten. Sie sind kompliziert, wichtig zu nehmen. Die Lage des Beraters, dem solch ein Fall in der Sprechstunde zwischen anderen auftaucht, schafft zwingend die Vorbedingung einer Bearbeitung zu besonderer, geeigneter Zeit. Darum erklären wir ganz schlicht: „Hören Sie, Fräulein H., ihre Angelegenheit läßt sich nicht so in der Reihe mit allen anderen behandeln. Ich muß Zeit haben, frei sein von anderen Menschen, die meine Sprechzeit vor und nach ihnen ausfüllen. Die Zeit muß ich mir für Sie nehmen. Wann können Sie zu einer andern Zeit kommen?" — Wenn auch mit einer gewissen Enttäuschung, so erfolgt doch die Zusage. Die Zeitpunktwahl vollziehen wir in völligem gegenseitigen Einverständnis, schaffen, wenn nötig, ein Kompromiß zwischen den Beanspruchungen beider, um tatsächlich beide Teile frei zu halten für einen festgelegten Zeitpunkt.

Wir erreichen zweierlei: Der Berater gewinnt den notwendigen Beratungsraum; der Ratsuchende erlebt sich besonders behandelt, wichtig genug genommen, wenn auch in etwas verändertem Sinne, als er es zuerst erstrebte. Die Atmosphäre der Beratungsaktion wird „privatisiert", eine Vorbedingung für die nur scheinbar durch ihre Not geöffneten Menschen, die in Wirklichkeit einer zweckmäßigen Bearbeitung und Führung gegenüber äußerst spröde sind. Zu bemerken ist noch, daß man den Zeitpunkt des Wiedersehens nicht zu weit hinausschiebt. Die nur kurz dauernden vorsätzlichen Impulse dieser Umweltflüchter ertragen keine langen Zwischenräume. Sie kommen entweder zu ungelegener Zeit schon früher oder sie kommen gar nicht wieder.

Wir kehren zu unserem Fall H. zurück. Mag der individuelle Konflikt bei jedem dieser Fälle anders liegen, sozialpsychologisch ist ihnen das Merkmal gemeinsam, daß sie nach innerer oder äußerer Lösung, nach Unabhängigkeit von ihrer gegenwärtigen Umgebung streben. Denn das Zusammenspiel mit ihr ist Konfliktsgrundlage. Sie fühlen es, auch wenn sie es nicht wissen. —

Von diesem Punkt gehen wir aus, um unserer nächsten Zusammenkunft einen bestimmten Inhalt zu geben. Der Klient wird solange als möglich von der Einsicht ferngehalten, daß es sich um die Aufhellung der bewegenden Momente seiner Fluchteinstellung handele. Seine Person wird zunächst nicht in den Mittelpunkt gestellt, sondern andere. Im Falle H. interessiert nach den vorliegenden Angaben zuerst der Vater.

Gelegentlich der nächsten Zusammenkunft erkundigte ich mich gleich zu Anfang wie beiläufig noch einmal nach dem Beruf des Vaters. Die Fragenreihe gestaltete sich so, daß der Eindruck erweckt wurde, der Berater wolle für sich soviel wie möglich Berufskenntnisse anhäufen. Dadurch wurde die Partnerin zur Handelnden, die ihn weitgehend belehrte. Der Eigenart dieser Naturen entspricht es dann, von dem sachlichen Inhalt der Fragen häufig abzuweichen und beiläufig — und doch nicht beiläufig — ihre persönlichen Beziehungen zu der erfragten Person zu erwähnen und damit stückweise aufzuhellen. Im Falle H. ergab sich neben weniger wesentlichen Komplikationen nach Durchplauderung der ganzen bedeutsamen Umwelt, daß eine aus der frühen Kindheit immer fortbestehende Unterlegenheitsangst gegenüber dem Vater die Hauptursache ihrer Haltung war. Der Vater gilt als außerordentlich tüchtige, in sich geschlossene Persönlichkeit, dem bei starker Selbstzucht selten ein Vorhaben mißlingt. (Sein Spitzname in der Familie ist: „Der Löwe!") Er ist kein Tyrann. Das Mädchen steht ihm als jüngstes Kind gegenüber, dem der Vater seine besondere Zuneigung zuwendet. Im Vergleich zu ihm ist sie von schwacher Konzentration, sie ist von früher Jugend her leicht „zerflattert" in ihren Gedankengängen und Handlungen. Der Vergleich zum Vater hat aus kindlicher Bewunderung und Ehrfurcht allmählich zur unbewußten Furcht geführt; aus ihr erwächst das Fluchtmotiv. Die Furcht tritt so als wachsendes Freiheitsbedürfnis in Erscheinung. — Die schlechte väterliche Geschäftslage verhindert das Mädchen, dem Freiheitsbedürfnis zu folgen. Andererseits möchte sie aus der Botmäßigkeit heraus. So tritt das „Vergessen" des kritischen Könnens ein, der Stenographie. Es ist jenes Können, das sowohl für den Vater das wertvollste ist als auch für sie selbst, wenn sie in die freie Wirtschaft übergehen will. Damit ist der Zwang zu einem neuen Beruf erwiesen, d. h. zu einem Beruf, mit dem wohl sie etwas anfangen kann, aber nicht auch ihr Vater.

In diesem Fall hat im Verlauf einer dreimonatigen, gelegentlich wiederholten Betreuung geholfen: 1. die vorsichtige Aufklärung über die Ursache des Vergessens; 2. die unmittelbare Ermutigung, erneut einen Anfängerkurs zu belegen mit dem Versprechen, ihr in Schwierigkeiten beizuspringen; 3. Besprechungen über die immer wieder auftretenden Versager in dem Kursus unter dem Gesichtspunkt ihrer innerseelischen Verursachung; 4. die völlige Geheimhaltung von Beratung und Betreuung bis zum Enderfolg gegenüber den Eltern; 5. die Mithilfe bei der Loslösung von den Eltern durch den Berater in eingehender Rücksprache mit der gesamten Familie. Der ältere Bruder wurde hier wesentlicher Bundesgenosse. — Daß die oben beschriebene Kontaktanbahnung über andere Personen ihres Lebenskreises hinweg geglückt ist, erwies sich daraus, daß sich H. in gelegentlich wieder auftretenden kleinen und großen Schwierigkeiten ihres Lebens nach längeren Pausen immer wieder an den Berater wandte, bis sie in Beruf und Leben feststand. Psychologische Prüfungen haben von diesen Fällen fern zu bleiben. Im vorliegenden Falle wurden sie ersetzt durch Leistungskontrollen, die sich auf die Fortschritte im Kursus bezogen.

Heben wir das für die Kontaktanbahnung wesentliche heraus: Bekenntnisdrang ausleben lassen; Pauseneinschaltung zwischen erster Begegnung und folgender Zusammenkunft; sichtbares Ernstnehmen des Falles (nicht der Person); Zugangsweg zur Person durch sachbezogenes Ausfragen über wesentlich erscheinende Glieder der mitseelischen Umwelt.

In diese Gruppe müssen auch alle die Fälle gestellt werden — ohne daß

wir uns an dieser Stelle mit ihrer Theorie auseinandersetzen — die auf Grund der Lebensschwierigkeiten, die sich ergaben, von einsichtigen Eltern oder Führenden in psychotherapeutische Behandlung geleitet sind, ohne nach langer Behandlungsdauer zu einer wesentlichen Änderung ihrer Einstellungen gekommen zu sein. Den Eltern wird die Behandlungsdauer allmählich ideell oder materiell untragbar. Insbesondere wehrt sich das elterliche Verantwortungsbewußtsein immer stärker. Es wird dann Berufseingliederung unter besonderer Anpassung an die sozialpsychische Situation des Jugendlichen erstrebt.

Die letzterwähnten Fälle liegen insofern etwas anders als der Fall H., weil der größte Teil dieser Jugendlichen die Flucht aus der konflikterregenden Umwelt bereits vollzogen hat, und zwar in die Behandlung hinein. Die Kontaktfindung zu ihnen ist aus einem Umstand, der aus der Eigenart ihres Fluchtortes erwächst, erschwert: Sie haben sich im Verlauf der Behandlung ein Pseudowissen über Theorie und Technik ihrer Behandlung zugelegt, mit dem sie jeden Kontaktversuch „wissenschaftlich" begründet wegzudiskutieren suchen.

Beispiele: Ein grober Fall ist der, daß der Jugendliche, der uns eben begrüßt hat, erklärt: „Mit mir können sie nichts anfangen, ich habe einen Ödipuskomplex" (16 Jahre alt). — Ein Fünfzehnjähriger hat aus der intensiven, unverstandenen Lektüre der Veröffentlichungen seines behandelnden Therapeuten herausgearbeitet, daß er rettungslos seelisch erkrankt sei, weil er sich durch die Armut in seinen Lebensverhältnissen nicht zum Dichter entwickeln kann. Er ist weltanschaulich Nihilist und chronischer Onanist. — Ein dritter (21jährig) mit dem äußeren Kennzeichen des trotz guter Begabung aus Examensangst mehrfach mißglückten Abiturs ist zum erotischen Mystiker geworden. Freud, Nietzsche, Tristansage, D. H. Lawrence, Franz von Assisi, Jakob Böhme, Meister Suso, Henri Stendhal sind unter egozentrischer Umbiegung ihrer Weisheit zu seinen Lebens- und Traumführern geworden. — Wieder ein anderer Primitiver koppelt die Phantasiewelt seiner mit brutalsten Phantasien besetzten onanistischen Exzesse mit aus der Behandlung gewonnenen Einsichten in die Konstruktion der Minderwertigkeitsgefühle. Er ist der festen Überzeugung, daß er beides verbinden müsse, um eines Tages in der Onanie zum Selbstmord zu kommen. Das ist die für ihn nur mögliche und erstrebenswerte Form des „Freitodes".

Die Reihe der Beispiele ist zu lang, um sie alle in ihren vielen Schattierungen hier andeuten zu können. Das vorberufliche Lebensalter ging bei von mir bearbeiteten Fällen bis zum 33. Lebensjahr hinauf. — Die äußere Kontaktnahme gelingt hier leicht. Die Personen sind an Sitzungen, deren Inhalte und Handlungen sich auf sie konzentrieren, gewöhnt. Es ist fast als Regel zu bezeichnen, daß sich mit der Anzahl der Sitzungen das Wichtignehmen ihrer Lebensunwesentlichkeit steigert. Zum dynamischen Kontakt aber gelangen wir erst dann, wenn es uns gelingt, die dauernde Beschäftigung des Klienten mit seiner Konstruktion zeitweilig zu durchstoßen und für diese Zeit die Bindung an den Therapeuten zu erschüttern.

Welche Angriffspunkte es für diesen Durchstoß gibt, ist regelhaft schwer zu umschreiben. In der Reihe der hier von uns besprochenen Untergruppe von Ratsuchenden finden sich für diese Fälle nur schwer Merkmale, die als gruppengemeinsam und bedeutsam für eine Kontaktanbahnung bezeichnet werden können. Bei der Durchsicht einer größeren Zahl alter Protokolle tritt entgegen, daß ein Anknüpfen an das Begabungsmoment in einer beachtlichen Anzahl von Fällen den Einbruch gelingen ließ. Es sei erläutert, was damit gemeint ist.

Der Neurotiker unserer Untergruppe gibt in den allermeisten Fällen eine sprachlich-flüssige oder aber gutgestaltete Darstellung jenes Anteiles seiner Lebensunmächtigkeit, von dem er am stärksten besetzt ist. Er verwendet eine bemerkenswerte Menge an Scharfsinn, um dieser Darstellung Überzeugungskraft zu verleihen. Schon hierin tritt häufig eine nicht ungünstig angelegte geistig-sprachliche Befähigung entgegen. Aber der wesentlichere Punkt liegt anderswo. Im Rahmen der Darstellung tauchen immer wieder Schilderungen des Leidens an fehlgegangenen Berufsanbahnungen auf. Hier interessieren diejenigen, von denen wir die Überzeugung gewinnen müssen, daß der Ratsuchende einmal wirklich etwas von sich gewollt hat, das ihm in diesem oder jenem Beruf zu verwirklichen möglich schien. Es hat sich also da um Einsatz tatsächlich vorhandener oder in dieser Richtung vermuteter Befähigung gehandelt. An diese Dinge knüpfen wir zuerst an, ohne Rücksicht darauf, ob wir sie als Berufsgrundlagen ansprechen können. Wir kommen damit mit dem Ratsuchenden auf ein genügend sachliches, zugleich aber persönliches Gebiet, das ihm die Möglichkeit zu Rückfällen in seine Plaidoyers und Widerstände läßt. Für den Berater ist es geeignet, einen Weg aus den Konstruktionen herauszufinden, die wie ein Ring den Klienten umfassen. So bot z. B. im Fall unseres oben erwähnten Mystikers ein gesprächsweises Erwähnen von Zeichnungen Gelegenheit zu einer Anknüpfung. Der Berater blieb gerade an ihnen hängen, weil sie nach der Schilderung von Vater und Sohn eine bescheidene Fähigkeit verrieten, andererseits aber einen starken erotisch dekadenten Zug aufwiesen, der eigentlich in eine gediegene Hauskultur nicht hineinpaßte. Sie enthielten also jenes sachliche und zugleich persönliche Moment oder anders gesprochen — etwas von der gesunden vorneurotischen Persönlichkeit (eine bescheidene Fertigkeit) und etwas von der neurotischen Überlagerung. Wo wir uns an solche doppelseitig bestimmten Leistungsstruktureinheiten anhängen können, geht der Ratsuchende in allmählich sich verstärkender Versachlichung seiner Haltung mit. Seine immerwährenden Negationen treten zurück, je mehr es uns gelingt, einen solchen kleinen Ansatz zu Berufsbildern in Beziehung zu setzen. Wir verbreitern allmählich unseren Einbruch in die Therapeutenbindung. Bei der Heranziehung von Berufsbildern ist es bedeutungsvoll, auch sie persönlich zu bieten, d. h. vom Menschen aus, die in diesem oder jenem Beruf leben, sich entwickeln und zu Erfolg kommen. Wir treffen es ganz glücklich, wenn wir etwa jemand kennen sollten, der im angezogenen oder sehr ähnlichen Beruf steht. Dann gehen wir von der Entwicklung dieser uns bekannten Person im Beruf aus. (Der erfahrene Berater dürfte oft über geeignete Beispiele verfügen.) — Erfahrungsgemäß lassen derartig gedanklich gestiftete Beziehungen zum Beruf bei genügend starker persönlicher Durchtränktheit den Ratsuchenden nur schwer wieder los. Gelegentlich der weiterführenden Beratungen — diese Fälle sind nicht mit ein oder zwei Besprechungen erledigt — kommt der Ratsuchende gern auf diese Beziehungen zurück.

Bei den weiblichen Ratsuchenden fand sich die Kontaktanbahnung seltener in derartigen Begabungsteilstrukturen. Eingehen auf zutage getretene Züge von Fraulichkeit bot in bemerkenswerter Zahl von Fällen guten Weg. Der Begriff Fraulichkeit ist im weitesten Sinne zu nehmen und umfaßt tief angelegte, ethisch hochwertige innere Haltungen wie auch weibliche, allzu weibliche Äußerlichkeiten.

(So gelang beispielsweise die Kontaktanbahnung bei einem 17jährigen Mädchen, das seit längerer Zeit durch niemand und nichts zum Sprechen oder zum Anteilnehmen zu bringen war, durch eine Bemerkung über ihre Kleidung, die ihren Widerspruch herausforderte. Man sah dem geschmackvollen Kleid an, daß es für das Mädchen geschneidert war. Nach einem anerkennenden Wort über das schöne Kleid wurde gefragt: „Das Kleid ist doch fertig gekauft?!" — Hierauf jähes Opponieren: „Das ist von meiner Schwester gemacht, und die war Schneiderin." Von dieser Opposition her ließ sich der Bann allmählich brechen, indem das Gespräch einige Zeit im Rahmen des persönlich und sachlich doppelseitigen Inhalts Kleid und Schneidern geführt wurde.

Es läßt sich also für diese Untergruppe aus eigener Erprobung als ein für die Kontaktgewinnung brauchbares Gesprächsmotiv das Fähigkeitsmoment (oder bei weiblichen Ratsuchenden der Fraulichkeitsausdruck) herausstellen. Sie wirken besonders dann vorwärtstreibend, wenn ihnen eine persönlich-sachliche innere Spannung eigen ist, die der Berater in Gemeinschaft mit dem Ratsuchenden immer stärker in der Richtung auf Sachziele zu lösen hat. Es ist weiter wesentlich, daß diese Sachziele nicht als solche und in abstracto geboten werden, sondern nach Möglichkeit personbezogen, persönlichkeitsdurchtränkt von den Trägern solcher Sachziele her.

V.

Wenn wir uns jetzt den Selbstüberzeugten zuwenden, so müssen wir sie erst den geltungsbedürftigen Neurotikern gegenüber abgrenzen. Unsere Selbstüberzeugten sind 1. seelisch Gesunde, deren Selbsteinschätzung fehlgeleitet ist durch mitseelische oder überindividuelle geistige Einflüsse, oder 2. solche, die ihrer angeborenen Veranlagung nach (Dysthyme) in ihrer Vereinzelung sich selbst falsch einschätzen und endlich 3. echte Selbstüberzeugte, deren starke geistige und charakterliche Begabung sie frühzeitig ihrer inneren Berufung im Leben inne werden ließ und sich überstark, zumindest ungewöhnlich herausheben ließ. Das gemeinsame Gruppenmerkmal außergewöhnlicher Selbstüberhebung macht alle drei Untergruppen beratungspsychologisch belangreich, da sie leitenden Einflüssen gegenüber wenig oder gar nicht zugänglich sein mögen. Ihre seelische Haltung, mit der sie dem Berater gegenübertreten, drückt sich verschieden aus. Aktiv als Besserwisserei, bewußte Geringschätzung seiner Person, Ironie, sthenische Erregbarkeit und auf der als passiv zu bezeichnenden Seite als verhaltene, abwartende Schweigsamkeit. Kennzeichnen wir ganz kurz Motive solcher Überheblichkeit, ohne erschöpfen zu wollen: Aus Handwerk und Kleingewerbe geistig aufsteigende Schichten, die ihre Kinder höherer Schulbildung zuführen, impfen ihren Kindern gelegentlich falschen Bildungsstolz ein. — Die Tradition alter, im Staats- oder öffentlichen Leben immer wieder hervorgetretener Geschlechter überträgt sich auf Nachkommen, verbunden mit dem Anspruch auf gleiche Beachtung wie diejenige, die ihren Vorfahren oder Mitlebenden auf Grund der Leistung schon gezollt wird. — Ähnliche Haltung tritt auch bei Kindern sehr begüterter Familien, insbesondere bei Jungreichen entgegen. — Der anlagehaft vereinzelte, der infolge zu geringen Konnexes mit gleichaltrigen Jugendlichen seine Wertungsmaßstäbe überwiegend in sich und aus sich selbst entwickelte, erlebt sich leicht als sehr eigenartig und auch einzigartig. Von hier aus formt er zuweilen die überhebliche Haltung. — Unter den starken Begabungen und Charakteren sind besonders die der Gefahr einer Verzerrung ihres

berechtigten Selbstbewußtseins ausgesetzt, die von ihrer durchschnittlichen mitseelischen Umwelt nicht verstanden werden und dem Herkömmlichen der Umwelt in ihrem Lebensweg angepaßt werden sollen. Sie ziehen sich in sich selbst zurück, übertragen ihre Verachtung der Umwelt auf alles und jedes.

Derartig durch das Leben in irgendeiner Weise überspitzte Personen, die sich durch Selbstüberheblichkeit kennzeichnen, sind, die Erfahrung kann jeder machen, nur durch Tatsachen im echten Sinne zu lenken, zu beeinflussen, zu beraten. Die Tatsachen müssen stärker sein als der unechte Teil ihres Charakters. Da nur die Sachen und das Geschehen die einzigen wirklichen Erzieher werden können, werden wir in der Beratung nicht einem dynamischen Kontakt in dem Sinne zustreben, in dem persönliche Affinitäten miteinander auf den Enderfolg hintreiben. Im Gegensatz zu den vorher oben behandelten Gruppen, fällt jedes persönlich subjektive Moment fort. Beratungsgespräch und Beratungshandlungen sind ein Schneiden von Kraftlinien, in deren Schnittpunkt nur ein Objektives, ein Sachliches aus den aufeinanderwirkenden Kräften erwachsen kann und darf. Wenn irgendwo, dann muß der Berufsberater hier seine Materie, das Berufsleben und die Eingliederungsfähigkeit der Menschen, restlos beherrschen. Zur Technik des Beratungsaktes ist zu erwähnen, daß die als Aktive bezeichneten Ratsuchenden (sie sind es in Wirklichkeit nicht durchgängig, der Begriff dient hier nur der Einteilung) in der weitaus überwiegenden Zahl der Fälle ein oft recht fest ins Auge gefaßtes Berufsziel haben.

Sie kommen von außen her gesehen nur zur Beratung, um noch einige Aufklärungen über Bildungsweg und dgl. in Erfahrung zu bringen. Neues Wissen quittieren sie meist so, als ob sie es sich schon richtig gedacht hätten oder als ob es gegenüber dem, was sie schon wußten, belanglos sei. Eine solche Haltung ist geeignet, den oder jenen Menschen, der an der Erfüllung einer der Allgemeinheit dienenden Aufgabe arbeitet, in seinem seelischen Gleichgewicht zu beeinträchtigen, reizbar, unwillig oder unlustig zu machen. Das darf nie geschehen; denn der Berater arbeitet nicht zu seinem persönlichen Vergnügen, sondern für sein Volk. Wenn er sich dessen ganz bewußt ist, kann ihn die Gegenäußerung des Überheblichen niemals treffen, sondern es kann ihn nur die eine Bewußtseinslage beherrschen, aus dem Fall den höchstmöglichen wirtschaftlichen oder kulturellen Effekt für sein Volk herauszuholen.

Ist durch den Rs. die Bekanntgabe seines Berufszieles erfolgt — es liegt meist unangemessen hoch —, so ist nichts weiter zu tun als zu fragen, welche Aufklärungen er noch zu erhalten wünscht. Auch wenn der Berater sofort erfaßt hat, daß er zu einer Berufswunschumstellung schreiten muß, gibt es zunächst nur diese oder eine ähnlich liegende Frage. Über die Wunschäußerung der Ratsuchenden geht der Weg, über den hinweg der sachliche Kontakt herbeigeführt wird. Sie gibt dem Berater die Gelegenheit, so genau wie möglich in Einzelheiten zu gehen, um Berufslaufbahn, -aufgabe und wirtschaftliche Stellung zu beschreiben. Nicht das Besserwissen, sondern das solide Genauwissen ist auf seiner Seite und zwingt durch seinen objektiven Charakter allmählich, aber sicher den Rs. ebenfalls in eine objektivierte Haltung hinein. Auf Seiten des Rs. ist sie nicht selten durch eine Anerkennung der Gleichwertigkeit des Beraters entstanden. Bei notwendig werdender Wunschumstellung komme man dem Rs. niemals mit einem „So-geht-es-nicht" aus den und den Gründen. Sondern: Aus diesen Gründen ist dieser Weg für sie angemessen. In Gegenwart des Beraters werden diese Überheblichen selten einen neuen Rat akzeptieren. Sie folgen ihm aber später häufig. Dabei machen sie ihrer Umwelt deutlich, der Plan stamme so von ihnen und der Berater hätte ihn gerade so nur gutheißen können. Sie haben sich dann nichts „vergeben". Wir müssen uns als Berater klar sein, daß es nicht möglich ist, die Erziehung dieser jungen Menschen in einer oder einigen

Beratungsstunden zu übernehmen. Eine mittelbare und nachträgliche erzieherische Wirkung ist gelegentlich zu verspüren in Haltungsänderungen bei späteren Besuchen.

Wesentlich ist für diese Fälle die Durchführung psychologischer Eignungsuntersuchungen und eingehende sachliche Besprechung des Untersuchungsergebnisses. Hierbei ist unbedingt zu vermeiden, aus schwachen Stellen in der Begabungsstruktur abwertende Urteile abzuleiten und als solche auszusprechen. Genau so werden wir die starken Stellen nicht besonders hervorheben. Das quantitative Gegeneinanderstellen der Teilganzen der Begabung ist überhaupt und nicht nur in diesen Fällen grundfalsch. Die Herausarbeitung des individuellen Gefüges, wie sie durch das Höher und Tiefer der einzelnen Züge, gekoppelt mit der Leistungsablaufsform und dem Antriebssystem charakterisiert wird, ist das Ziel der Verdeutlichung des Untersuchungsergebnisses. Beratungstechnisch gesehen, sind wir auch hier wieder objektive Beschreiber eines so und nicht anders gegebenen Sachverhaltes, der durch sich selbst und nicht durch den Berater zu wirken hat. Wir überlassen die Schlußfolgerungen für die Person des Rs. diesem selbst. Nur seine diesbezüglichen Anfragen an uns könnten uns veranlassen, von solchen Schlußfolgerungen ausgiebiger zu sprechen.

Unsere Erläuterung der Technik für diese Fälle hat uns schon weit hinein in die Beratungshandlung geführt. Wir bewegen uns also nicht mehr im Stadium der Kontaktanbahnung, die gemeinhin am Anfang liegt. Wir bemühen uns vielmehr dauernd um das Erhalten des sachlichen Kontaktes. Und das ist ein Kennzeichen dieser Gruppe, daß man für die Dauer des gesamten Beratungsaktes auf die Erhaltung des Sachkontaktes bedacht sein muß. Anders ausgedrückt: Wir müssen uns vor dem Verlust des einmal gewonnenen Kontaktes schützen. Nicht etwa, weil wir ein empfindliches Pflänzchen nicht verletzen möchten, sondern wiederum, weil uns nur und nur der Effekt im Sinne des Volksganzen interessiert.

Auch die als Passive bezeichneten Überheblichen verlangen grundsätzlich keine andere Form der Kontaktanbahnung als die auf ausgesprochen sachlicher Grundlage. — Eine Variation erfährt unsere innere Haltung da, wo eine starke Begabung mit die Ursache dafür war, daß der Ratsuchende seiner seelischen Umwelt gegenüber in die Vereinzelung geriet. Im Sinne unserer Aufgabe haben wir der Begabung nach Möglichkeit zum Durchstoß zu verhelfen. Infolgedessen stellen wir uns nach Kundgabe ihres Berufswunsches, ihres Berufszieles, wenn es in der Richtung ihrer Begabung liegt, so ein, als machten wir dieses Ziel zu unserem eigenen. Das wird dem Ratsuchenden nicht gesagt, sondern er muß es spüren. Emotionellen Typen gelingt das Erspüren ohne weiteres. Im anderen Falle der ausgesprochenen Verstandesanlage ist es zweckmäßig, wenn wir uns bei Beginn unserer Verhandlungen wieder einmal eingehend der mitseelischen Umwelt zuwenden und deren Wesensart herausarbeiten. Wir gehen damit auf die Widerstände zu, die sich der Entfaltung ausgesprochen oder unausgesprochen entgegenstellen. Dieses Vorgehen wird von diesen Ratsuchenden meist sofort in seinem Sinn erfaßt. Es sei noch einmal betont, daß wir unser Ziel der Durchstoßhilfe nicht bekanntgeben. Wir lassen das selbsttätig und stillschweigend vom Ratsuchenden erfassen. Diese Typen lassen sich keinen Bundesgenossen aufdrängen oder aufreden. Es bleibt dem Berater nur die Möglichkeit, von den Ratsuchenden gewählte Bundesgenossen nach Eignung zu übernehmen. Wenn Bundesgenossen nicht mehr nötig sind, verlieren sie das Interesse an ihnen, das niemals persönlich, sondern zweckhaft war.

Ganz bezeichnend ist hier vielleicht eine Erfahrung mit einem Jugendlichen aus einem alten berühmten Offiziersgeschlecht, der gegen die Tradition ankämpfen mußte, um nicht

auch Offizier werden zu müssen.Er strebte mit innerem Recht nach dem Leben und Schaffen des Dichters. Über ein Kompromiß hinweg gelang es, den Weg frei zu machen. Er ist heute ein in Deutschland beachteter Dichter. In seiner ersten starken Novelle setzte er dem Berater ein „Denkmal", aber nicht aus Dankbarkeit. Für die in der Novelle notwendige Figur eines psychologischen Sachverständigen bei Gericht fehlte ihm wohl die Anschauung. So hat er diesen Sachverständigen alles das tun und unternehmen lassen, was mit ihm selbst einmal bei mir geschehen war, was aber für den aus Gründen der Rechtsanfälligkeit zu Begutachtenden nicht geschieht. Ohne einige bissige Stellungnahmen über dieses Tun ging es nicht ab. Der „Bundesgenosse" von einst ist so zum Objekt seines Schaffens geworden, das die den Gerichtssachverständigen oft treffende Kritik über sich ergehen lassen mußte. Wie objektiv der Rs. dachte, geht am besten daraus hervor, daß er dem Berater die Novelle lange nach Erscheinen zuschickte ohne ein Wort der Widmung oder dgl. Es war wohl in seinem Sinne gehandelt, wenn die Novelle dem Aktenstück „Bewährungskontrollen" eingefügt wurde.

Fassen wir zusammen: Es handelt sich bei den Selbstüberheblichen — gleich welcher Artung — nicht so sehr um die Anbahnung eines dynamischen Kontaktes, sondern um das Vermeiden eines Zweckkontaktverlustes. Die geringste Wahrscheinlichkeit für das Eintreten dieses Verlustes ist dann gegeben, wenn wir den Ratsuchenden durch eigene Nur-Sachlichkeit und genauestes Beherrschen der einschlägigen Materien beeindrucken. Der Berater darf sich, eingedenk seiner Aufgabe an der Gemeinschaft, durch die Art, in der der Selbstüberhebliche ihm begegnet, auf keinen Fall in seiner seelisch ausgeglichenen Haltung tangieren lassen.

VI.

Die Gruppe der in offenem Konflikt mit der Umwelt Stehenden ist einigermaßen fest umschreibbar. Zum Teil ist der offene Konflikt gleichzeitig ein öffentlicher. Wir haben dann mit den Jugendlichen umzugehen, die uns aus Anstalten oder von Organen zugeführt werden, denen die Erziehung derjenigen obliegt, deren Entwicklung gemeinschaftsschädlich verläuft oder zu verlaufen droht. Am Ende ihrer sozialen Fehlentwicklung steht der Kampf mit dem Elternhaus, mit der öffentlichen Ordnung und zuletzt mit dem Ordnungswillen des ihnen bestellten öffentlichen Erziehungsfaktors.

In einen Beruf gehen heißt für sie, den Kampf aufgeben und sich einer anderen Ordnung fügen, aus der heraus eine „Rache" für das „Unrecht", das sie sich zugefügt wähnen, nur schwer oder gar nicht mehr möglich ist. Aus diesem Grunde wollen sie erst ihren Kampf hinter sich bringen, um danach selbstherrlich ihren Lebens- und Berufsweg zu wählen.

Manche von ihnen sind nur mit ihrer natürlichen seelischen Mitwelt in offenen Konflikt geraten, meist mit der Familie, aber auch mit der Schule. Mit den andern ist ihnen das Kennzeichen gemeinsam, daß auch sie erst den Kampf bis zum Sieg führen wollen, bevor sie zu entscheidenden Handlungen in ihrem Leben schreiten, die sie einer anderen Ordnung einfügen. Der Sinn des Versagens in Lebenspositionen, von denen Milderung der bestehenden Spannung erwartet wird, ist ja oft nur der, durch das Versagen die alte noch nicht voll ausgewertete Kampfposition wiederzugewinnen. Werden die einen von den öffentlichen Erziehern, so werden die anderen von ihren Eltern unter Zwang zugeführt. Beide Parteien haben dann oft in Bezug auf die Berufseingliederung eine Vereinbarung getroffen, sich einer Führung oder sogar Entscheidung eines Dritten, Objektiven zu unterwerfen. — Oder aber der Jugendliche unterliegt einem

inneren Zwange in einem Stadium, in dem er zwar noch kämpft, aber sein Unterliegen bereits voraussieht. Dann sucht er unter anderen Dingen auch den Beruf zur Waffe zu schmieden. Der Beruf muß dann so gelagert sein, daß er seiner Meinung nach den Endsieg erringen helfen kann.

So stellt sich in großen Zügen die Situation dar, aus der heraus diese Gruppe auch an den Berufsberater herantreten kann. Es kann nicht seine Aufgabe sein, den Konflikt lösen zu wollen. Auch Hilfe zur Lösung kann nur in den Ausnahmefällen in Frage kommen, in denen der Konflikt ein unmittelbares Hindernis auf dem Wege zur Eingliederung in den geeigneten Beruf darstellt. Von diesem Ausnahmefall sehen wir hier ab. (Er ist im Abschnitt IV veranschaulicht.) Uns interessiert die vorherrschende innere Haltung, mit der der Ratsuchende aus einer derartigen sozialpsychischen Situation an uns herantritt.

Wir sind zunächst auch einer für ihn von der Mitwelt, mit der er gespannt steht, gegen deren Oben-Unten-Prinzip er revoltiert. Wir sind es einfach durch die Tatsache, daß wir auch ein Erwachsener sind, einer öffentlichen Einrichtung dienen, die tätiges Interesse am allgemeinen Wohl nimmt. So sieht er uns als voreingenommen an und ist aus diesem Grunde mißtrauisch. Das Mißtrauen äußert sich in einer Fülle von Haltungen, die hier nicht sämtlich beschrieben werden können. Der Inhalt des Mißtrauens läßt sich so umschreiben: Du willst oder sollst mich ja auch nur führen kraft deines höheren Alters, deiner öffentlichen oder halböffentlichen Funktion. Du gehörst eigentlich zu der Partei, gegen die ich kämpfe, die ich unterkriegen will und muß. Ich muß mich also vorsehen, daß du mich nicht irgendwie „einwickelst" oder vergewaltigst. — Die Meinung ist zwar falsch. Der Ratsuchende ist aber nicht durch schöne, „salbungsvolle", „väterlich gemeinte" Reden vom Gegenteil zu überzeugen.

Sehen wir unsere Aufgabe klar, wie wir sie zu Anfang umrissen haben: Wir müssen versuchen, das Individuum mit sich selbst in Übereinstimmung zu bringen. „Sich selbst" ist hier nur bezogen auf die Berufsergreifung, d. h. also, nur das beruflich Belangvolle der Person ist Gegenstand unseres Handelns. Das hat für den Jugendlichen dieser Gruppe genau so zu gelten, wie es für die Jugendlichen der anderen Gruppen gilt. Daß unser Handeln nur von diesem Grundsatz diktiert ist, kann der Ratsuchende erst im Verlauf des Beisammenseins erfahren. Wir müssen darum zu Beginn unseres Handelns, im Stadium der Kontaktanbahnung etwas tun, um den Übergang des Mißtrauens in Vertrauen vorzubereiten.

Hier ist ein Moment in der Seelenlage des Ratsuchenden besonders wichtig. Er kämpft, weil er sich zurückgesetzt fühlt, weil er die übliche gesellschaftliche Position tatsächlich oder in seiner Überzeugung verloren hat. Von hier aus geht ein Deklassierungsgefühl aus, das in unserer Arbeit keine Rolle spielen darf. Die Psychologie der freien Wahlentscheidung wird bei Überschattung durch dieses Gefühl verfälscht. Diese tatsächliche oder fest geglaubte soziologische Grenze des Deklassierten gegenüber dem Nichtdeklassierten muß also niedergelegt sein, bevor an eine person- und sachverhaltgerechte Berufswahlleitung herangegangen werden darf. Wir erstreben also sozialpsychische Gleichrichtung von Berater und Ratsuchendem, Überwindung eines soziologischen Oben-Unten-Prinzips. Hierzu gehört als erstes, daß der Berater in sich selbst die Situation der Beratung eines solchen Konfliktträgers nicht etwa als etwas Besonderes gegenüber sonstigen Beratungsaktionen erlebt.

Ein paar Anfangsfragen führen zu einer Personalaufnahme, die nicht aktenmäßigen Charakter hat. Fragen nach Lebensalter, Wohnung, Schule, Jugendgemeinschaft und schließlich auch ganz beiläufig gehaltene nach freitätiger Beschäftigung beim Spielen, im Rahmen von Elternhaus und Schulkameradschaft, in der Jugendgruppe schließen sich an. Unter den Erlebnissen, die der Rs. je nach seiner Artung karg stichwortartig oder erzählend bietet, gibt es immer solche, von denen uns im Augenblick klar wird, daß wir so oder so ähnlich auch erlebt, gehandelt oder gedacht haben. Diesen Augenblick der Situation ergreifen wir, um ganz kurz zu erwähnen oder zu erzählen, was wir gleiches oder so ähnliches erfahren, angerichtet oder gedacht haben. Dabei liegt die Betonung einerseits auf der Freude darüber, daß wir es taten, auf der anderen Seite tritt etwas davon in die Schilderung ein, das man im Sinne des Jugendlichen in der Erwachsenenwelt als ein Erleiden um jene Erlebnisse bezeichnen kann. Dieses Erleiden ist dadurch gegeben, daß der Jugendliche unter dem Urteil der Erwachsenenwelt handelt. Dieses gesellschaftlich nun einmal stehende Urteil — nur in ganz reifen Perioden der Menschheit vorübergehend verschwunden oder geformt —, das dieses Handeln als junges, unreifes Handeln wertet und damit abwertet, dämpft jedem Jugendlichen oft die volle Tat- und Erlebnisbereitschaft. Und das ist jenes Erleiden, das er konkret erfährt, und das der Erwachsene bei der Erinnerung an diese Umstände im günstigen Fall resigniert lächelnd erlebt.

Indem wir uns so dem Jugendlichen innerlich gleichrichten, gehen wir erlebnismäßig aus dem soziologischen Felde, das durch das Oben-Unten-Prinzip gekennzeichnet und beherrscht ist. Damit haben sich Berater und Rs. auf eine Ausweichstelle gegenüber der „schnöden" Welt begeben und leben und erleben von dort aus eine Welt, die nur aus dem Zueinander der beiden Gesprächspartner besteht. Erwachsen aus gemeinsamen Erinnerungen läßt sie sich leicht in gemeinsames Streben hinüberleiten.

Das Auch-Erlebnis, das der Berater dem Ratsuchenden bietet, könnte pädagogisch Grenzen haben. Nehmen wir die Gruppe unserer Konflikttragenden. Hier kann durchaus der Fall eintreten müssen, daß das Auch-Erlebnis des Beraters sozial negativen Wertton hat. Halten wir uns alle „berechtigten Einwände, die hier erhoben werden müssen", gegenwärtig. Ihnen gegenüber muß bekannt werden, daß im gegebenen Fall die persönlichen, sozial negativen Züge und Erlebnisse trotz allen Wohlmeinens ins Gespräch zu werfen sind. (Der Berater, der weder welche aufweist, noch je welche aufgewiesen hat, gerät hier in Schwierigkeit. Er kann vom letzten Sinn solchen Handelns nicht überzeugt werden.) Sehen wir uns den Inhalt all der Einwände an. Sie laufen letzten Endes darauf hinaus, daß das Handeln des Jugendlichen nach der sozial negativen Richtung noch weiter gefördert werden könnte, wenn er an einem, der in einer Situation seines Lebens führend auftreten soll, Erlebnisse kennen lernt, die diese Führerqualität gefährden könnten. Hier ist pädagogisch nicht weitschichtig genug gedacht. Der voll von pädagogischer Verantwortung erfüllte Berater wägt das schwerer wiegende Endziel seines Handelns gegen eine mögliche, augenblickhafte Herabstimmung des Wertempfindens ab. Setzt er alles an das Endziel, so wird die vorübergehende Herabstimmung unwirksam. So kann er sich den Argumenten, die ihn wieder der soziologischen Schranke anheimfallen lassen würden, nicht anschließen. Er wird in diesen Fällen und Augenblicken Psychologiefanatiker. Er muß es sein, weil er sich auf keinen Fall durch das Hineinspielen jener geheiligten Wohlmeinungen die „psychologische Insel" betreten lassen darf, die oben als erlebnismäßig außerhalb der übrigen Welt liegend befunden wurde. Denn solange wir in der zwischenmenschlichen Bezogenheit der Gesellschaft verbleiben, in der wir leben, ist das Oben-Unten-Prinzip nicht aufgehoben trotz

der subjektiven Täuschung, der allzuviele im Bewußtsein ihrer menschlich anpassungsfähigen Persönlichkeit unterliegen. Aller Vorsatz, aller Wille zur Gleichrichtung bleibt eben Vorsatz und wird nicht Tun und Tat. Auf jener „Insel" aber ist die Atmosphäre des Vertrauens, von der immer so viel geredet wird, daß sie hergestellt werden müsse, schon vorhanden dadurch, daß die beiden Handlungspartner in gleicher Freude sowohl wie in gleichem Erleiden, manchmal sogar in Schuldverwandtschaft sind.

Aus solcher Gleichrichtung heraus folgen auch schwierige Fälle willig. Der brutal gewordene, grobschlächtige Insasse der Erziehungsanstalt, der nur dann ein anständiger Mensch werden wollte, wenn man ihn Uhrmacher werden lasse, ist willig seiner Eignung gefolgt und Melker geworden. Der politisch mit dem Vater bis zu Tätlichkeiten verfeindete Abiturient, der studieren oder sonst gar keinen Beruf wollte, ist in vollem Vertrauen zum Berater seiner stärksten persönlichen Seite gefolgt und in angesehenem Industrieunternehmen zum tüchtigen Industriekaufmann geworden. Der aus Sucht zum Film zum asozialen Vaganten Entwickelte hat nach einigen Brüchen einen brauchbaren Buchhändler aus sich gemacht. Der jugendliche Hochstapler, der mit 16 Jahren mehrere Tausend Mark unterschlagen hatte, der, immer wieder kämpfend, seinem Pfleger entglitt, ist heute ein erfolgreicher Kaufmann in großem Elektroinstallationsunternehmen. Für sie alle und noch mehr konnte der Effekt durch voraussetzungslose seelische Gleichrichtung erzielt werden. Im Sinne einer Bewährungskontrolle ist wohl besonders wichtig, daß gerade diese Fälle in erneuten Schwierigkeiten am leichtesten zum Berater zurückfanden. Wichtig war ihnen dabei immer, daß andere von ihrem Bedürfnis nach Rat nichts erfahren sollten. Das war selbstverständlich; denn sie kehrten ja zur „Insel" zurück.

VII.

Aus der ausgewählten Beispielsammlung ist ersichtlich, daß erfolgversprechende Führung unter Zuhilfenahme der Beratung in erster Linie abhängig ist von einer wissenschaftlich begründeten Einsicht in das Kräftegefüge des durch natürliche Eigenart und mitseelische Einlagerung geformten Menschen. Aus dieser Einsicht erwächst die einzelne methodische Handlung. In zweiter Linie steht das persönliche Helferbedürfnis mit seinem mehr oder weniger starken Einsatz durch begründete Erkenntnis über die Lage des Ratsuchenden. Pädagogisches Verantwortungsbewußtsein ist Wächter zum Schutz der echten sittlichen und Erlebniswerte des Beratenen gegenüber dem zu weit führenden Vorprellen methodischen Eifers. Die Grenzen dieses Schutzes sind nach beiden Seiten hin festgelegt durch die Leitidee alles beratenden Handelns: werteschaffendes Eingliedern des Einzelnen in die artgemäße Gemeinschaft seines Volkes dadurch, daß wir im Rahmen der Volksgemeinschaft die persönliche Sonderart mit sich selbst in Übereinstimmung zu bringen trachten.

Es scheint nicht unwichtig, insbesondere für den Pädagogen, die Grundlinien einer Psychologie des Beratens herauszustellen. Der Pädagoge neigt aus stark gefühlsmäßig schaffendem Erzieherherzen stärker zum unsystematischen Handeln im Führen. Für erziehliche Einzelfälle, wie ihn beispielsweise Ratbedürftige vorstellen, ist der erkenntnismäßige Unterbau des pädagogisch verantwortlichen Handelns jedoch Erfolgvorbedingung.

Zur Untersuchung des räumlichen Vorstellens.

Von Wilhelm Hische.

In der psychologischen Diagnostik spielt die als „räumliches Vorstellen" bezeichnete Erscheinungsform der Visualität eine erhebliche Rolle. Dabei kann die Untersuchung desselben innerhalb der praktischen Psychologie nicht Selbstzweck sein, da es praktisch nur in Anwendungsformen auftritt, so z. B. eine der wesentlichen psychologischen Grundlagen des sog. technisch-konstruktiven Denkens, eine der berufspsychologischen Voraussetzungen für alle konstruierenden Tätigkeiten, für alle nach Werkstattzeichnung arbeitenden Berufe usw. bildet. Als eine der besten unter den zwar zahlreichen, aber sehr ungleichwertigen Methoden zur Untersuchung des räumlichen Vorstellens gilt der sog. Würfelversuch. Es wird nicht selten angenommen, daß die Lösung der durch ihn gestellten Aufgaben sich fast ausschließlich auf der Grundlage des räumlichen Vorstellens vollziehe, ihm also diagnostisch hoher Wert zukomme. Die Berechtigung dieser Auffassung untersucht die folgende quantitative und qualitative Analyse.

Die Vpn. erhielten folgende Instruktion:

„Denkt euch einmal, ich hätte hier einen großen Würfel aus Holz, den ich hier fest auf den Tisch stelle.

Denkt euch weiter: Ich nehme einen Topf mit roter Farbe und einen Pinsel und streiche diesen Würfel überall da mit roter Farbe an, wohin ich mit dem Pinsel gelangen kann, ohne den Würfel zu heben oder zu kippen.

Denkt euch weiter: Jetzt teile ich die obere, euch zugewandte Seitenkante in vier gleiche Teile. Wieviele Teilstriche muß ich dann auf dieser Seitenkante anbringen? (3). Bei jedem dieser drei Teilstriche säge ich mit einer Säge den Würfel von oben bis unten senkrecht durch.

Ferner teile ich eine andere obere Seitenkante — die rechtwinklig zu der ersten steht — ebenfalls in vier gleiche Teile. Wieviele Teilstriche muß ich dann auf dieser Seitenkante anbringen? (3). Bei jedem dieser drei Teilstriche säge ich wiederum den Würfel senkrecht von oben nach unten durch.

Schließlich teile ich eine der senkrechten Seitenkanten in vier gleiche Teile. Wieviele Teilstriche muß ich dann auf dieser Seitenkante anbringen? (3). Bei jedem dieser Teilstriche säge ich den Würfel von links nach rechts parallel zur Grundfläche durch.

(Teilung der Kanten und Sägen werden in jedem Falle von entsprechenden Gesten des Untersuchers begleitet.)

Was ist nun durch mein Sägen entstanden? (lauter kleine Würfel). Wieviele kleine Würfel mögen es wohl sein? (64).

Ihr habt nun folgende Fragen zu beantworten (die auf einem den Vpn. vorher ausgehändigten Zettel stehen):

1. Wieviele neue Würfel entstehen?
2. Wieviele von diesen neuen Würfeln haben 3 rote Seitenflächen?
3. Wieviele von diesen neuen Würfeln haben 2 rote Seitenflächen?
4. Wieviele von diesen neuen Würfeln haben 1 rote Seitenfläche?
5. Wieviele von diesen neuen Würfeln haben keine rote Seitenflächen?[1]"

Untersucht wurden zunächst vier Gruppen von im Durchschnitt 14jährigen Volksschülern, die in der folgenden Übersicht mit den Buchstaben A, B, C und D bezeichnet sind und in dieser Reihenfolge 64, 47, 37 und 106, insgesamt also 254 Vpn. umfassen. Zu ihnen treten später drei Vergleichsgruppen mit zusammen 164 Vpn.

[1] Die richtigen Antworten lauten in der Reihenfolge der Aufgaben: 64 — 4 — 20 — 28 — 12.

Die quantitative und qualitative Analyse der Lösungen führte zu folgenden Ergebnissen.

A. Quantitative Analyse.

In der folgenden Übersicht sind die bei jeder der fünf Aufgaben erzielten Prozentsätze richtiger Lösungen mitgeteilt. Die 100% richtiger Lösungen der Aufgabe I in allen vier Gruppen erklären sich dadurch, daß die Lösung dieser Aufgabe in jedem Falle in der Instruktion gegeben wurde.

Prozentsätze der richtigen Lösungen der Aufgaben I—V.

Gruppe	Aufgabe I	II	III	IV	V
A	100,00	58,00	3,10	4,70	17,20
B	100,00	61,70	23,40	6,38	12,77
C	100,00	59,46	8,10	5,41	5,41
D	100,00	59,72	11,63	5,49	6,63
Durchschnitt:	100,00	59,72	11,56	5,49	10,51

Alle Untersuchungsgruppen lassen einen starken Abfall der Prozentsätze richtiger Lösungen zunächst von I nach II und sodann von II über III nach IV erkennen. Psychologisch unerwartet ist der Anstieg von IV nach V in den Gruppen A, B und D (bei Gleichbleiben der Prozentsätze in Gruppe C).

Im Durchschnitt zeigt Aufgabe II nur rund 60% (59,72%) richtiger Lösungen. Sie sinken mit Aufgabe III auf rund ein Fünftel (11,56%) dieses Betrages und mit Aufgabe IV auf rund die Hälfte (5,49%) des letzteren. Mit Aufgabe V steigt der Prozentsatz richtiger Lösungen auf ungefähr den doppelten Betrag (10,51%) desjenigen der Aufgabe IV.

Den Eindruck erheblichen Schwierigkeitsgrades der Methode verstärken die Gesamtzahlen der überhaupt erzielten Richtiglösungen. So wurden von der 47 Vpn. umfassenden Gruppe B z. B., die maximal zu $47 \cdot 5 = 235$ richtigen Lösungen gelangen konnte, insgesamt nur 188 Lösungen gebracht, von denen aber nur 26,96% richtig und 65,63% falsch waren. In 8,31% der Fälle wurde überhaupt kein Lösungsversuch gemacht.

Natürlich ist dabei die Anzahl der von einzelnen Vpn. richtig gelösten Aufgabe sehr verschieden. 4 Aufgaben lösten richtig = 6,38%, 3 Aufgaben = 2,13%, 2 Aufgaben = 19,15%, 1 Aufgabe = 34,04% und 0 Aufgaben = 38,30%. Zur Voll-Lösung, d. h. zu richtiger Lösung aller Aufgaben von II—IV, gelangten also nur 6,38% der Vpn.

Die Verteilung der richtigen Lösungen auf die Aufgaben I—V geht aus folgender Übersicht hervor.

Richtig lösten die	4	Aufgaben	II	III	IV	V = 6,38%
„ „	3	„	II	III		V = 2,13%
„ „	2	„	II	III		= 14,89%
„ „	2	„	II			V = 4,26%
„ „	1	„	II			= 34,04%
„ „	0	„				= 38,30%

Aus den mitgeteilten Ergebnissen geht hervor, daß die Methode (in der vorliegenden Fassung) den für Populationsgruppen des genannten Alters und der erreichten Schulvorbildung zulässigen Schwierigkeitsgrad übersteigt.

Zum Vergleich wurden daher die folgenden, durch Altersentwicklung und Schul-Vor- bzw. Berufsausbildung von der erörterten Gruppe verschiedenen Populationsgruppen herangezogen: eine Gruppe von Studierenden der Technischen Hochschule (kurz als TH bezeichnet), eine durchweg aus Abiturienten bestehende Gruppe von Anwärtern für den kaufmännischen Beruf (kurz als KB bezeichnet) und eine in der Hauptsache aus Schülern der UII und OII sich zusammensetzende Gruppe von Schülern höherer Lehranstalten (kurz als HSch bezeichnet). Sie umfassen in der eben angegebenen Reihenfolge 104, 31 und 29, insgesamt also 164 Vpn.

Die Ergebnisse zeigt folgende Übersicht.

Gruppe	Aufgabe I	II	III	IV	V
TH	93,27	88,46	51,92	33,65	40,38
KB	83,87	64,51	29,03	22,58	19,35
HSch	100,00[1]	82,76	20.69	10,34	20,69
Durchschnitt:	92,38	78,57	33,88	22,19	26,81

Die Struktur der Ergebnisse deckt sich mit derjenigen, die oben bei den Volksschulgruppen festgestellt wurde: in allen drei Gruppen Abfall der Prozentsätze richtiger Lösungen von I nach II, sodann erheblich verstärkt von II über III nach IV; in der TH- und in der HSch-Gruppe auch hier der unerwartete Anstieg von IV nach V (während in der KB-Gruppe eine leichte Senkung von rund 3% eintritt).

Die Differenz der Prozentsätze richtiger Lösungen zwischen den Volksschulgruppen einerseits und den Vergleichsgruppen HSch, KB und TH andererseits ist erheblich und beträgt zugunsten und in der eben genannten Reihenfolge der letzteren

für Aufgabe II: 23,04% bzw. 4,79% bzw. 28,74%
„ „ III: 9,13% „ 17,47% „ 40,36%
„ „ IV: 4,85% „ 17,09% „ 28,16%
„ „ V: 10,18% „ 8,84% „ 29,87%

Als Ursachen für die Steigerung der Prozentsätze richtiger Lösungen von den Volksschulgruppen über die HSch- und die KB- zur TH-Gruppe können zunächst die Unterschiede in der psychologischen Altersentwicklung, in der Schulvorbildung und in der Berufsausbildung geltend gemacht werden.

Die Altersdifferenz zwischen der Volksschulgruppe und den drei Vergleichsgruppen ist beträchtlich. Sie beträgt zwischen den ersteren und der HSch-, der KB- und der TH-Gruppe etwa 2—2½ bzw. etwa 4 bzw. etwa 5 Jahre. Innerhalb der Vergleichsgruppen bewegt sich die Altersdifferenz zwischen HSch- und KB-Gruppe zwischen 2 und 3 Jahren. Am geringsten ist sie mit etwa 1 Jahr zwischen KB- und TH-Gruppe.

[1] Die Lösung der Aufgabe 1 war bei HSch gegeben, bei KB und TH nicht.

Was die Schulvorbildung anbelangt, so ist ein erheblicher Unterschied zwischen den Volksschulgruppen und den Vergleichsgruppen dadurch gegeben, daß erstere eine mathematische Schulung im eigentlichen Sinne nicht genossen haben. Er verringert sich zwischen H Sch- und K B-Gruppe, während für die K B- und die T H-Gruppe der Grad der erreichten Schulvorbildung gleich ist.

Ein Einfluß der Berufsausbildung kann sich nur bei einem Vergleich der Gruppen K B und T H ergeben. Neben der eben festgestellten Gleichheit der Schulvorbildung ist auch die Altersdifferenz zwischen diesen beiden Gruppen, wie schon oben gezeigt, nicht nennenswert, sicher nicht so groß, daß sie die erheblichen Steigerungen der Lösungsprozentsätze von der K B- zur T H-Gruppe zur Folge haben könnte, nämlich rund 10% (Aufgabe I), 24% (Aufgabe II), 22% (Aufgabe III), 11% (Aufgabe IV), 21% (Aufgabe V). Liegt die Ursache aber weder in dem Einfluß der Schulvorbildung, noch in demjenigen der Altersdifferenz, so wird sie zum erheblichen Teile in der Berufsausbildung durch die Technische Hochschule (systematische Schulung des räumlichen Vorstellens durch Vorlesungen, Übungen auf dem Gebiete der darstellenden Geometrie) gesucht werden müssen. Beweisend ist in dieser Hinsicht auch die Tatsache, daß die Differenzen der Lösungsprozentsätze zwischen den Gruppen K B und T H bei allen Aufgaben erheblich höher sind als diejenigen zwischen zwei der übrigen Populationsgruppen (K B und H Sch, H Sch und Volksschulgruppen), obgleich die Altersdifferenzen bei letzteren sehr viel größer sind.

Zu diesem Unterschied in der Ausbildung zwischen K B- und T H-Gruppe mag — vielleicht! — ein solcher des Anlagematerials treten, das durch die Angehörigen dieser beiden Gruppen repräsentiert wird. Der Berufswunsch ist bei der K B-Gruppe kaufmännisch, bei der T H-Gruppe technisch gerichtet. Es kann bei den Angehörigen der T H-Gruppe ein gewisses Maß technischer Neigung und ein entsprechendes (vielleicht nicht ganz so großes) Maß technischer Eignung und ihrer notwendigen Grundlage, der Visualität, vorliegen, mit dem bei der K B-Gruppe nicht ohne weiteres zu rechnen ist. Wir wissen aber, daß aus den Berufswünschen keinesfalls auf das Vorhandensein oder Nichtvorhandensein entsprechender Anlagen geschlossen werden darf, die Bildung des Berufswunsches vielmehr sehr stark auf den Einfluß äußerer Faktoren zurückgeht, ja, daß in einer Reihe von Fällen selbst der zur Neigung gesteigerte Berufswunsch nur vermeintlich echt sein kann. Da diese allgemeine Erfahrung auch von der Wahl des technischen Studiums gilt, so wird jenes oben erwähnte Maß von Eignung, d. h. von natürlichen technischen Anlagen und damit auch ihrer Voraussetzung, der Visualität, hier nur vorsichtig in Anrechnung gebracht und in ihm neben dem Einfluß der Berufsausbildung nur bedingt eine weitere Ursache für die Steigerung der Lösungsprozentsätze von der K B- zur T H-Gruppe gesehen werden können.

Nach der vorstehenden quantitativen Analyse steht zunächst der hohe Einfluß von Schulung und spezieller Ausbildung (also der Übbarkeit) der vorhandenen Anlagen wohl außer Zweifel (und umgekehrt natürlich auch die Unwirksamkeit von Schulung und Ausbildung bei mangelhafter oder nicht vorhandener Anlage).

Ebenso muß — von der Gruppe der durchschnittlich vierzehnjährigen Volksschüler an gerechnet — mit entwicklungspsychologischen Fortschritten gerechnet

werden. Fraglich bleibt, ob und mit welcher Altersstufe sie zu einem entwicklungspsychologischen Abschluß gelangen. Vielleicht weist die oben festgestellte Gleichheit der Art der psychologischen Lösungsvorgänge in allen Populationsgruppen auf einen früh einsetzenden entwicklungspsychologischen Abschluß des hier in Frage kommenden „räumlichen Vorstellens" hin.

Die den Lösungen der einzelnen Aufgaben zugrunde liegenden psychologischen Lösungsvorgänge erörtert die folgende qualitative Analyse (soweit dies ohne Selbstbeobachtung möglich ist).

B. Qualitative Analyse.

I. Qualitative Analyse der Aufgaben I—V.

Aufgabe I.

Für den psychologischen Lösungsvorgang bei Aufgabe I ist wesentlich, ob ihre Lösung in der Instruktion vom Untersucher gegeben (wie es bei allen Volksschülergruppen und der HSch-Gruppe grundsätzlich geschehen ist) oder aber nicht gegeben wird, also von den Vpn. selbst gefunden werden muß (wie bei den zum Vergleich herangezogenen Populationsgruppen KB und TH). Die Bedeutung dieser beiden Arten der Instruktion liegt in ihrem Einfluß auf die Lösungsvorgänge der übrigen Aufgaben II--V.

1. Bei der zuerst genannten Art der Instruktion (die Lösung wird gegeben) ist ein Dreifaches möglich.

a) Wird die Lösung vom Untersucher lediglich „gesagt" und von der Vp. ebenso lediglich, d. h. ohne Verständnis ihres Zustandekommens „aufgeschrieben", so liegt darin kaum eine Erleichterung für die Lösungsvorgänge der übrigen Aufgaben.

b) Der Einfluß wird dagegen erheblich, wenn die Lösung der Aufgabe I im pädagogischen Sinne entwickelnd — entweder vom Untersucher sua sponte oder im Anschluß an Fragen der Vp. — gewonnen wird, die Vp. also in gemeinsamer Arbeit mit dem Untersucher durch das fragend-entwickelnde Lehrverfahren erkennt, daß die oberste Schicht 16 Würfel enthält, 4 gleiche Schichten übereinander liegen, also 64 kleine Würfel vorhanden sein müssen. Die Vp. gewinnt durch diese Art des „Gebens" der Lösung einen Einblick in den Aufbau des Würfels, der — falls sie ihn überhaupt versteht — erleichternd auf die Lösung der Aufgaben II—V wirken muß. Denjenigen Vpn., die dieser Entwicklung der Lösung nicht zu folgen vermögen, fehlt es offenbar schon an den einfachsten Graden räumlichen Vorstellens. Ihnen wird nunmehr auch die Lösung der Aufgaben II—V kaum gelingen können.

c) Schließlich besteht die Möglichkeit, daß einige Vpn. (wie es tatsächlich in jeder Untersuchungsgruppe der Fall ist) erkennen, daß die Gesamtsumme der Lösungen der Aufgaben II—V gleich der Summe der kleinen Würfel des ganzen Würfels sein muß. Die Wirkung dieser Erkenntnis in Verbindung mit dem „Geben" der Gesamtsumme der kleinen Würfel durch die Instruktion kann dreifach sein.

α) Verfügen die Vpn. über die nötigen Anlagen zur Lösung der Aufgaben II bis V, so bedeutet das „Geben" der Gesamtsumme 64 für sie die Möglichkeit der Kontrolle der Richtigkeit ihrer Lösungen der Aufgaben II—V.

β) Ist dies nicht der Fall, so machen sie den (ebenalls in jeder Untersuchungsgruppe zu beobachtenden) Versuch rein rechnerischer Lösung, der — da er unter Verzicht auf räumliches Vorstellen erfolgt — falsch ausfällt.

γ) Einige Vpn. lösen noch die Aufgabe II auf dem Wege des räumlichen Vorstellens, um dann zu dem Versuch rechnerischer Lösung überzugehen, indem sie von der gegebenen Gesamtsumme 64 die Lösung der Aufgabe II (= 4) subtrahieren und den Rest (= 60) durch 3 dividieren, damit aber zu der falschen Lösung von je 20 für die Aufgaben III, IV und V gelangen.

2. Wesentlich anders gestaltet sich der psychologische Lösungsvorgang bei der an zweiter Stelle genannten Form der Instruktion (die Lösung wird nicht gegeben). In diesem Falle dürften durchweg drei Wege eingeschlagen werden.

a) Die Vp. sucht einerseits den ganzen Würfel räumlich vorgestellt festzuhalten, andererseits sich die 64 kleinen Würfel gegliedert vorzustellen. Letzteres ist unmöglich, da es den möglichen Umfang simultanen räumlichen Vorstellens übersteigt. Der Versuch der Vp., vorstellend die kleinen Würfel abzuzählen, um zur Lösung der Aufgabe zu gelangen, muß daher mißlingen (Ausdruckssymptom dieses Vorganges ist, daß manche Vpn. zur Skizze greifen, um mit ihrer Hilfe „abzuzählen").

Dieser Lösungsweg läßt bereits drei Grundbestandteile erkennen, die in jedem der psychologischen Lösungsvorgänge der vier übrigen Aufgaben enthalten sein müssen: das Festhalten der räumlichen Vorstellung des **ganzen** Würfels, die gleichzeitig sich geltend machende Tendenz zur Verteilung oder Distribution des räumlichen Vorstellens auf eine größere Zahl räumlicher Gebilde (hier kleiner Würfel), die ihre Grenze in dem möglichen Umfang simultanen räumlichen Vorstellens findet, und die Merkfähigkeit, die sich optisch auf die Lage der räumlichen Teilgebilde, als Zahlmerkfähigkeit auf die gewonnenen Zahlen der Teilgebilde erstreckt.

b) Die Vp. hält die räumliche Vorstellung des ganzen Würfels fest, gerät aber gegenüber dem „Ansturm" der 64 kleinen Würfel in eine Art Abwehrstellung und sucht die Anforderungen an den Umfang des Vorstellens einzuschränken.

Durchweg verfährt sie dabei so, daß sie sich nur die oberste Würfelschicht tatsächlich vorstellt = 16, dann aber zu rechnerischer Lösung zu gelangen versucht, indem sie überlegt, daß es sich um 4 solcher Schichten handelt, also $4 \times 16 = 64$ kleine Würfel entstehen müssen.

Hier wird ein weiterer Grundbestandteil erkennbar, der in die psychologischen Lösungsvorgänge bei jeder der übrigen Aufgaben eingeht, die Mitbeteiligung des Rechnens. Ohne sie, nur auf Grund räumlichen Vorstellens, erscheint die Lösung keiner der fünf Aufgaben möglich.

c) Ein Teil der Vpn. (kaum Volksschüler, wohl aber die mathematisch geschulten Angehörigen der zum Vergleich herangezogenen Populationsgruppen) löst die Aufgabe I nur rechnerisch, da sie auf Grund ihrer mathematischen Vorbildung ohne weiteres erkennen, daß die Zahl der entstandenen kleinen Würfel $= 4^3 = 64$ sein muß.

Aufgabe II.

Aufgabe II bietet neben Aufgabe I die geringsten Schwierigkeiten und weist dementsprechend eine im Vergleich zu Aufgabe I zwar geringere, aber doch sehr

beachtliche Prozentzahl richtiger Lösungen auf, die sich sehr deutlich von den Prozentzahlen der Aufgaben III, IV und V abhebt. Was die Ursachen dafür anbelangt, so kann die Grundforderung, das Festhalten der räumlichen Vorstellung des ganzen Würfels, hier ohne Schwierigkeit erfüllt werden. Ferner werden an die Verteilung und damit an den Umfang simultanen räumlichen Vorstellens keine besonderen Anforderungen gestellt; denn es ist ohne weiteres klar, daß nur die Eckwürfel der obersten Schicht, die zudem **außen** liegen, in Betracht kommen. Eine Aufgliederung des ganzen Würfels und damit eine „Abwehrstellung" gegen den „Ansturm" der 64 kleinen Würfel ist infolgedessen nicht nötig.

Im Gegensatz zu Aufgabe I erscheint dagegen eine rein rechnerische Lösung nicht möglich. Im Zusammenhang hiermit tritt ein neuer Grundbestandteil des psychologischen Lösungsvorganges auf, der bei Aufgabe I nicht hervortrat. Er besteht in Abstraktions- bzw. Abschaltungsvorgängen hinsichtlich derjenigen kleinen Würfel, die für die Lösung der jeweilig vorliegenden Aufgabe nicht in Frage kommen. Ihr Einfluß zeigt sich deutlicher erst bei den Aufgaben III, IV und V. Bei letzteren muß von Aufgabe zu Aufgabe von immer mehr Arten kleiner Würfel abstrahiert werden, und zwar sind sie ausdrücklich visuell vorstellend abzuschalten. Das bereitet z. B. schon bei Aufgabe III erhebliche Schwierigkeiten, wenn die vier zweiseitig bestrichenen Würfel der vier Kanten der Oberseite „herausgeklaubt" werden müssen. Bei Aufgabe II dagegen kann die Vp. — außer den vier Eckwürfeln der Oberseite — alle anderen kleinen Würfel sozusagen in Bausch und Bogen, d. h. ungegliedert abschalten. An die Merkfähigkeit wird insofern eine weitere Anforderung gestellt, als behalten sein muß, daß die Unterseite des Würfels nicht bestrichen ist.

Im einzelnen sei auf folgendes hingewiesen.

1. Vollzieht sich der psychologische Lösungsvorgang in der eben dargestellten Art, so ergibt sich die richtige Lösung = 4.

2. Versagt die Merkfähigkeit hinsichtlich der Aufgabe und wird infolgedessen die Unterseite auch für rot bestrichen gehalten, so entsteht die falsche Lösung = 8.

3. Wird die oberste Schicht als Ganzes fortgelassen oder die Oberseite für weiß gehalten, so entsteht die Falschlösung = 0.

Aufgabe III.

Auch die Lösung der Aufgabe III verlangt zunächst das Festhalten der räumlichen Vorstellung des ganzen Würfels. Dazu müssen die senkrecht zueinander stehenden rot bestrichenen Seitenflächen der nur zweiseitig bestrichenen Würfel vorgestellt werden. Eine gewisse Erleichterung des psychologischen Lösungsvorganges mag darin liegen, daß er sich — unter Umständen nicht auf Grund räumlichen Vorstellens, sondern einfacher Überlegung — auf die Kanten des Würfels beschränken kann.

Die Abstraktions- bzw. Abschaltungsvorgänge (d. h. die Vernachlässigung der drei-, einseitig und nicht bestrichenen Würfel) erweisen sich zwar als schwieriger als bei Aufgabe II, jedoch immerhin noch als leichter als bei den Aufgaben IV und V. Innerhalb der Aufgabe vollziehen sie sich bei den 4 senkrechten Seitenkanten offenbar leichter als bei den 4 Seitenkanten der Oberseite.

Wichtig erscheint, mit welchen Kanten die Vpn. den Lösungsvorgang beginnen:

Beginnen sie mit den vier senkrechten Seitenkanten, so besteht Gefahr, daß sie — bei Nichtfesthalten der räumlichen Vorstellung des ganzen Würfels oder bei zu geringem Umfange des räumlichen Vorstellens oder bei einem Versagen der Merkfähigkeit — die Würfel der Oberseite außer acht lassen und zu der Antwort 12 gelangen.

Beginnen sie dagegen mit den 4 Kanten der Oberseite, so können die gleichen Ursachen sich dahin auswirken, daß die zweiseitig bestrichenen Würfel der 4 senkrechten Seitenkanten „vergessen" werden und die Antwort 8 entsteht.

Die Anforderungen an den Umfang des räumlichen Vorstellens wachsen zwar gegenüber denjenigen, die die Aufgabe II stellt, bleiben aber geringer als die durch die Aufgaben IV und V bedingten.

Die Anforderungen an die optische Merkfähigkeit und an diejenige für Zahlen steigen. Hinsichtlich der Aufgabe muß behalten werden, daß die Unterseite nicht bestrichen ist.

Im einzelnen sei folgendes bemerkt.

1. Wird die Bestreichung des Würfels richtig vorgestellt und werden sowohl die 4 senkrechten Seitenkanten als auch die 4 Kanten der Oberseite beachtet, so ergibt sich die richtige Lösung = 20.

2. Nichtberücksichtigung der Oberseite hat die falsche Antwort 12 zur Folge.

3. Wird der ganze Würfel als rot bestrichen vorgestellt, so folgt die falsche Lösung 28.

4. Stellt sich die Vp. den ganzen Würfel als rot bestrichen vor, vernachlässigt aber zugleich Ober- und Unterseite, so gelangt sie zu der falschen Lösung 8.

5. Beginnt die Vp. die Lösung mit der Oberseite des Würfels und „vergißt" die vier senkrechten Seitenkanten, so ist 8 das falsche Resultat.

Aufgabe IV.

Der Grundbestandteil des psychologischen Lösungsvorganges ist — wie bei allen anderen Aufgaben — auch hier der, daß die Vp. die räumliche Vorstellung des ganzen Würfels festhält, und zwar unter Berücksichtigung der Tatsache, daß die Unterseite nicht bestrichen ist (Behalten der Aufgabe).

Im Optimalfall wird sich die Vp. visuell nur die 6 einseitig bestrichenen Würfel der ihr zugekehrten Fläche vorstellen können. Bei den beiden senkrechten Seitenflächen wird die Deutlichkeit stark abnehmen, bei der senkrechten Rückfläche ganz schwinden, da die gleichzeitige Vorstellung aller in Frage kommenden Teilgebiete auf den vier Seiten die Grenze des möglichen Umfanges räumlichen Vorstellens übersteigt. Die Vp. greift deswegen zu der Rechnung $4 \cdot 6 = 24$. Dagegen dürften — allerdings in einem zweiten Vorstellungsakte — die vier einseitig bestrichenen Würfel der Oberseite vorstellbar sein. Selbstverständlich macht das Rechnen die Abstraktion bzw. Abschaltung der nicht in Frage kommenden drei- und zweiseitig bestrichenen Würfel nicht überflüssig. Sie kommen mindestens für die visuell deutlich vorgestellte Seitenfläche und für die Oberseite in Frage. Versagt (außerdem) die Merkfähigkeit für die gewonnenen Zahlen nicht, so erscheint die richtige Lösung = 28 gesichert.

Die richtige Lösung kann sich also trotz starker Einschränkung oder gar völligen

Verzichtes auf räumliches Vorstellen ergeben. An seine Stelle tritt ein nur flächenhaftes Vorstellen, d. h. die in Frage kommenden Würfelseiten werden nacheinander als Flächen vorgestellt, die Zahlen der einseitig bestrichenen Würfel festgestellt und multipliziert bzw. addiert. Damit wachsen die Anforderungen an die Merkfähigkeit für Zahlen und die Beteiligung der Rechenvorgänge. Neben der Möglichkeit der richtigen Lösung steigert sich infolgedessen natürlich diejenige der Falschlösungen, da (infolge des Fortfalls des räumlichen Vorstellens des ganzen Würfels) die Gefahrenzone des Vergessens einer oder mehrerer Flächen eintreten kann. Immerhin stellt dieser Fall an die am psychologischen Lösungsvorgang beteiligten Faktoren — und zwar einzeln und hinsichtlich ihres Zusammenwirkens — so hohe Anforderungen, daß er — wie ja die Prozentsätze der Richtiglösungen zeigen — nicht als Regelfall angesprochen werden darf.

Im einzelnen kann sich der psychologische Lösungsvorgang folgendermaßen vollziehen.

1. Die Vp. stellt sich bei der ihr zugekehrten senkrechten Würfelfläche die 6 Würfel mit einer roten Seitenfläche visuell vor (= flächenhaftes Vorstellen), überlegt dann (ohne noch visuell vorzustellen), daß es sich um 4 Seiten handelt, also $4 \cdot 6 = 24$ Würfel dieser Art vorkommen müssen.

Jetzt kommt es darauf an, ob die Vp. „daran denkt", daß auch die Oberseite noch Würfel mit nur einer roten Seitenfläche enthält. Zwei Fälle sind möglich.

a) Denkt die Vp. daran, so kommt sie wieder mit flächenhaftem Vorstellen aus, „sieht", daß es sich oben um 4 Würfel handelt und gelangt durch die Addition von 24 (Merkfähigkeit für Zahlen) $+4$ zu der richtigen Antwort 28.

b) Denkt die Vp. nicht daran, so fällt die oberste Schicht ganz fort, und es bleibt bei der gewonnenen falschen Lösung 24.

Man könnte annehmen, daß der zuerst genannte dieser beiden möglichen Fälle nur eintritt, wenn der Würfel noch räumlich vorgestellt wird. Doch dürfte es sich nicht um ein tatsächliches räumliches Vorstellen handeln, sondern nur um eine Art „Mitschwingen" des Wissens von der Struktur des Würfels.

2. Schließlich kann ein tatsächliches Vergessen der Instruktion eintreten, so daß die Vp. sich den ganzen Würfel rot bestrichen vorstellt, also auch die Unterseite. Sie muß dann über die geschilderten Prozesse hinaus an einseitig gestrichene Würfel sowohl der Ober-, als auch der Unterseite denken. Möglich sind jetzt zwei Fälle.

a) Die Vp. beschränkt sich auf flächenhaftes Vorstellen der Oberseite, „sieht", wie oben geschildert, die 4 einseitig bestrichenen Würfel der Oberseite, überlegt dann, daß auf der Unterseite der gleiche Fall vorliegt, folglich auf Ober- und Unterseite $2 \cdot 4 = 8$ Würfel mit einer roten Seitenfläche auftreten. Durch Addition zu den (gedächtnismäßig festgehaltenen) 24 einseitig bestrichenen Würfeln der 4 senkrechten Seitenflächen gelangt sie zu der Lösung 32. Von Leistungen des räumlichen Vorstellens kann natürlich nicht mehr die Rede sein; vielmehr dürfte lediglich das vorhin schon erwähnte „Mitschwingen" des Wissens um die Struktur eines Würfels vorliegen. Die Lösung wird durch Beschränkung auf flächenhaftes Vorstellen und Rechnen erzielt.

b) Die Vp. hält zwar (wie aus den Lösungen der übrigen Aufgaben hervor-

geht) den Würfel für allseitig bestrichen, denkt aber weder an die Ober-, noch an die Unterseite und bleibt infolgedessen bei der Lösung 24 stehen.

Aufgabe V.

Im Gegensatz zu Aufgabe IV genügt zur Lösung von Aufgabe V flächenhaftes Vorstellen in Verbindung mit Rechenvorgängen nicht. Sie beansprucht vielmehr neben dem Festhalten der räumlichen Vorstellung des ganzen Würfels (zunächst wenigstens, nicht für die Dauer des ganzen Lösungsvorganges) räumlich-körperliches Hineindringen in das Innere des Würfels (was bei den Aufgaben II—IV nicht nötig war), in Verbindung hiermit Abstraktions- und Abschaltungs-Vorgänge, durch die alle bisherigen Arten kleiner Würfel (drei-, zwei- und einseitig bestrichene) abgeschaltet werden müssen, und schließlich die drei verschiedenen Leistungen der Merkfähigkeit (Behalten der Aufgabe, der Lage der kleinen Würfel und der gewonnenen Zahlen).

Wenn trotz dieser Anforderungshöhe in allen untersuchten Gruppen der Prozentsatz richtiger Lösungen von Aufgabe IV nach Aufgabe V ansteigt, so sind die Ursachen nicht unbedingt psychologischer Natur, wie sich später ergeben wird.

1. Möglich erscheinen zunächst die beiden folgenden Lösungswege.

a) Die Vp. stellt sich zunächst die vier inneren, nicht bestrichenen Würfel der untersten Schicht vor. Weiter überlegt sie, daß drei dieser Schichten übereinander liegen müssen, stellt diese gleichzeitig auch räumlich vor (wenn auch nicht vollkommen klar, sondern in vermindertem Intensitätsgrade), und gelangt damit zum Rechnen $3 \cdot 4 = 12$. (Wahrscheinlich muß die Vp. rechnen, um zur Lösung zu gelangen.)

b) Die Vp. stellt sich zunächst eine Säule von drei senkrecht übereinander stehenden nicht bestrichenen Würfeln räumlich vor (meist die linke, ihr zugewandte vordere), dringt also räumlich-körperlich in den Würfel ein, hat dann, wenn auch in verringertem Intensitätsgrad, eine räumliche Vorstellung von 4 solchen Säulen und gelangt zum Rechnen $4 \cdot 3 = 12$. (Aus dem gleichen Grunde wie bei (a) muß die Vp. wahrscheinlich auch in diesem Falle rechnen.)

2. Wird auch die Unterseite als rot bestrichen angesehen, so entsteht natürlich die Antwort 8.

3. Wird die untere Schicht überhaupt fortgelassen, so ist mit zwei Möglichkeiten zu rechnen:

a) Die Unterseite des verbleibenden Körpers wird für weiß gehalten. Es entsteht die Antwort 8.

b) Die Unterseite des verbleibenden Körpers wird für rot bestrichen gehalten. Es entsteht die Lösung 4.

4. Wird die oberste Schicht fortgelassen, so bieten sich wiederum zwei Möglichkeiten:

a) Die Oberseite des verbleibenden Körpers wird für weiß gehalten. Es entsteht die Antwort 12.

b) Die Oberseite des verbleibenden Körpers wird für rot bestrichen gehalten. Es entsteht die Antwort 8.

5. Die Oberseite wird für nicht bestrichen gehalten. Es entsteht die Antwort 16.

6. Möglich ist schließlich rein rechnerische Feststellung durch Subtraktion der Lösungen der Aufgaben II—IV von 64.

II. Grundbestandteile des psychologischen Lösungsvorganges.

Aus der qualitativen Analyse der fünf Einzelaufgaben ergeben sich folgende Grundbestandteile des psychologischen Lösungsvorganges.

1. Räumliches Vorstellen und seine Erscheinungsformen.

a) Bei allen fünf Aufgaben erscheint die räumliche Vorstellung des ganzen Würfels an sich erforderlich. Dabei soll unerörtert bleiben, wieweit sie durch das in jedem Normalschüler vorhandene „Wissen" von der Struktur des Würfels ersetzt werden kann. Wesentlicher ist das Festhalten dieser räumlichen Vorstellung des ganzen Würfels während des Lösungsvorganges, d. h. das Festhalten trotz des Ablaufes der übrigen für die Lösung notwendigen psychischen Vorgänge. Die Leistung des räumlichen Vorstellens verbindet sich hier mit einer solchen der Aufmerksamkeitskonzentration.

b) Ein weiterer Grundbestandteil, der in jedem der psychologischen Lösungsvorgänge aller Aufgaben enthalten sein muß, liegt in der notwendigen Verteilung oder Distribution des räumlichen Vorstellens auf eine größere Zahl räumlicher Gebilde (hier der entstandenen kleinen Würfel), die — was wesentlich ist — neben dem Festhalten der räumlichen Vorstellung des ganzen Würfels verlaufen muß.

c) Diese Verteilung oder Distribution findet eine Grenze in dem möglichen Umfang simultanen räumlichen Vorstellens, der — wie in der Einzelanalyse der Aufgaben gezeigt wurde — sich in jedem der Lösungsvorgänge der Aufgaben I—V sehr bald einschränkend geltend macht. —

2. Abstraktions- oder Abschaltungsvorgänge.

Die durch die Verschiedenheiten der fünffachen Aufgabenstellung bewirkten entsprechenden Determinationsvorgänge führen zu Abstraktions- bzw. Abschaltungsvorgängen. Die Höhe der Anforderungen an sie wächst von Aufgabe zu Aufgabe, da die Vp. immer mehr Arten kleiner Würfel und zwar ausdrücklich visuell vorstellend abschalten muß, um zur Lösung zu gelangen. Diese Abstraktions- bzw. Abschaltungsvorgänge sind nur möglich, wenn die optische Merkfähigkeit der Vp. die räumliche Lage sowohl der abzuschaltenden, als auch diejenige der für die jeweils vorliegende Aufgabe in Frage kommenden kleinen Würfel festzuhalten vermag (siehe die folgenden Ausführungen unter 3).

3. Merkfähigkeit.

Bei jeder der Aufgaben II—V stellt der Lösungsvorgang wesentliche Anforderungen an die sog. Merkfähigkeit und zwar in dreifacher Hinsicht:

a) Als Auftragsmerkfähigkeit hat sie zunächst dafür zu sorgen, daß die Bedingungen der Aufgabe nicht vernachlässigt werden (Bestreichung des Würfels).

b) Als optische Merkfähigkeit ferner muß sie, wie eben dargelegt, insbesondere die räumliche Lage der verschiedenen Arten kleiner Würfel innerhalb des ganzen Würfels festhalten.

c) Als Merkfähigkeit für Zahlen schließlich hat sie das für die

Rechenvorgänge nötige Behalten der im Lösungsvorgang gewonnenen zahlenmäßigen Teilergebnisse (insbesondere z. B. bei den Aufgaben III und IV) zu gewährleisten.

4. Aufmerksamkeitsleistungen.

Von ausschlaggebender Bedeutung für das Zustandekommen der Lösung jeder einzelnen Aufgabe ist es, daß die im psychologischen Lösungsvorgang zusammenwirkenden psychischen Vorgänge in ihrem Neben- bzw. Nacheinander festgehalten werden. Die Erfüllung dieser, angesichts der Zahl und der Hochwertigkeit der beteiligten psychischen Vorgänge erheblichen Forderung, ist Leistung (nicht etwa des Gedächtnisses, sondern) der Aufmerksamkeitskonzentration. Sie wird — naturgemäß — einerseits als Dauerkonzentration beansprucht; andererseits ist ein hoher Intensitätsgrad der Konzentration erforderlich, der zum Teil auch in der Überwindung der Hemmungsmomente zum Ausdruck kommt, die dadurch entstehen, daß bei jedem Lösungsvorgang immer wieder nicht oder nicht mehr in Frage kommende kleine Würfel sich störend in den jeweiligen psychologischen Lösungsvorgang drängen.

5. Rechenvorgänge.

Die Einzelanalysen zeigen, daß eine Lösung der Aufgaben lediglich auf dem Wege räumlichen Vorstellens kaum möglich erscheint, vielmehr die elementaren Rechenvorgänge der Addition und der Multiplikation als Hilfen zu den genannten psychischen Vorgängen hinzutreten.

6. Ausweichtendenz.

Zahl und Hochwertigkeit der im einzelnen psychologischen Lösungsvorgang zusammenwirkenden psychischen Vorgänge erklären die bei den Vpn. in starkem Maße zu beobachtende Tendenz, in Lösungswege geringerer Anforderungshöhe auszuweichen, so z. B. bei Aufgabe IV sich auf flächenhaftes Vorstellen und anschließende rechnerische Lösung zu beschränken, die Lösung der Aufgabe V rein rechnerisch zu ermitteln usw. usw.[1]

III. Falschlösungen und ihre qualitative Analyse.

Die oben aufgezeigten Grundbestandteile des psychologischen Lösungsvorganges können bei einzelnen Vp. zum Teil oder insgesamt nicht in ausreichendem Maße gegeben sein oder gar ausfallen. Damit erklärt sich — wenn man außerdem die hohe Zahl dieser Grundbestandteile berücksichtigt — einerseits sowohl der geringe Prozentsatz richtiger Voll-Lösungen, als auch der Abstieg des Prozentsatzes richtiger Lösungen von Aufgabe II nach Aufgabe IV; andererseits bieten die Falschlösungen, da Herabsetzung und Ausfall jener Grundbestandteile naturgemäß völlig unregelmäßig eintreten, ein entsprechend unregelmäßiges, qualitativ-systematisch schwer oder gar nicht erfaßbares Bild.

Ein regelmäßigeres Bild der Falschlösungen ergibt sich dagegen bei einem Versagen derjenigen Grundbestandteile des psychologischen Lösungsvorganges, die sich zwar nicht unmittelbar auf das räumliche Vorstellen beziehen, aber das Zusammenwirken der beteiligten psychischen Vorgänge am Lösungsvorgang sichern,

[1] „Ausweichtendenzen" sind eine allgemeinpsychologische Erscheinung, auf die ich in einer besonderen Arbeit zurückkomme.

also der Merkfähigkeit (insbesondere der Auftragsmerkfähigkeit) und der Aufmerksamkeitsleistungen. Dieses ist, wie die qualitative Analyse ergab, z. B. der Fall, wenn die Ober- und Unterseite für bestrichen gehalten, die oberste oder die unterste Schicht oder beide „vergessen" werden usw. usw.

Als Folge des Versagens dieser Grundbestandteile des psychologischen Lösungsvorganges ändern sich während des Lösungsvorganges die in der Instruktion ursprünglich gegebenen Bedingungen oder Voraussetzungen, unter denen die Aufgaben gelöst werden. In einer bemerkenswert großen Zahl von Fällen werden die Lösungen der Aufgaben II—V auf Grund dieser veränderten oder falschen Voraussetzungen konsequent durchgeführt. Die sich ergebenden Falschlösungen weisen natürlich eine entsprechende Regelmäßigkeit auf, die sich qualitativ-systematisch erfassen läßt.

An derartigen, infolge des Versagens der Merkfähigkeits- oder der Aufmerksamkeitsleistungen oder beider auftretenden veränderten oder falschen Voraussetzungen ergibt die qualitative Analyse die folgenden:

1. Der ganze Würfel, also auch seine Unterseite, wird für rot bestrichen gehalten.

2. Ober- und Unterseite werden als nicht bestrichen (also als weiß) angesehen.

3. Die unterste Schicht wird fortgelassen. Dabei wird die verbleibende Unterseite als nicht bestrichen angesehen.

4. Die unterste Schicht wird fortgelassen, die verbleibende Unterseite für rot bestrichen gehalten.

5. Die oberste Schicht wird fortgelassen.
Die Unterseite wird als nicht bestrichen betrachtet.

6. Die oberste Schicht wird fortgelassen.
Die Unterseite wird als rot bestrichen angesehen. Dazu tritt der folgende, immer wieder auftretende Versuch rechnerischer Lösung:

7. Es werden nur die Aufgaben I und II mit Hilfe des räumlichen Vorstellens gelöst, der Rest von 60 Würfeln wird durch 3 dividiert, so daß für jede der Aufgaben III, IV und V die Lösung 20 erscheint.

Werden alle Aufgaben von II—V unter einer dieser sieben veränderten oder falschen Voraussetzungen gelöst, so entstehen die in der folgenden Übersicht angegebenen sieben Gruppen von Lösungen der Aufgaben I—V, die als Kombinationen bezeichnet werden sollen. Die Lösungen sind bei jeder Kombination in der Reihenfolge der Aufgaben I—V angegeben. Aufgabe I ist (entsprechend der Art der Instruktion, siehe oben) in jedem Falle als richtig = 64 angenommen. Die Falschlösungen sind fettgedruckt. Wichtig ist, daß trotz veränderter oder falscher Voraussetzung nicht nur Falsch-, sondern auch Richtiglösungen entstehen können.

1. Kombination:	64	— **8**	— **24**	— **24**	— **8**
2. „	64	— **0**	— **16**	— **32**	— **16**
3. „	64	— **4**	— **16**	— **20**	— **8**
4. „	64	— **8**	— **20**	— **24**	— **4**
5. „	64	— **0**	— **12**	— **24**	— **12**
6. „	64	— **4**	— **16**	— **20**	— **8**
7. „	64	— **4**	— **20**	— **20**	— **20**

Die in den sieben „Kombinationen" angegebenen Fälle von Lösungen liegen, wie oben gesagt, dann vor, wenn die jeweilige dieser sieben falschen Voraussetzungen durchgängig auf alle Aufgaben angewandt wird. Dies braucht natürlich nicht der Fall zu sein; vielmehr kann jede der sieben falschen Voraussetzungen bei einer der Aufgaben II, III, IV und V, bei zweien und bei dreien dieser Aufgaben auftauchen. Dementsprechend sind auf Grund der oben angegebenen sieben Grundkombinationen noch die folgenden Kombinationen von Lösungen der Aufgaben I—V möglich.[1]

1. **Eine** der Aufgaben II—V ist auf Grund einer der 7 Kombinationen falsch.

1. 64 — 8 — 20 — 28 — 12
2. 64 — 4 — 24 — 28 — 12
3. 64 — 4 — 20 — 24 — 12
4. 64 — 4 — 20 — 28 — 8

(Komb. 1)

5. 64 — 0 — 20 — 28 — 12
6. 64 — 4 — 16 — 28 — 12
7. 64 — 4 — 20 — 32 — 12
8. 64 — 4 — 20 — 28 — 16

(Komb. 2)

9. 64 — 4 — 20 — 20 — 12 (Komb. 3)
10. 64 — 4 — 20 — 28 — 4 (Komb. 4)
11. 64 — 4 — 12 — 28 — 12
12. 64 — 4 — 20 — 24 — 12

(Komb. 5)

13. 64 — 4 — 20 — 20 — 12
14. 64 — 4 — 20 — 28 — 20

(Komb. 7)

2. **Zwei** der Aufgaben II—V sind auf Grund einer der 7 Kombinationen falsch.

a) Aufgaben II und III sind falsch.

1. 64 — 8 — 24 — 28 — 12 (Komb. 1)
2. 64 — 0 — 16 — 28 — 12 (Komb. 2)
3. 64 — 4 — 16 — 28 — 12 (Komb. 3)
4. 64 — 8 — 20 — 28 — 12 (Komb. 4)
5. 64 — 0 — 12 — 28 — 12 (Komb. 5)

b) Aufgaben III und IV sind falsch.

6. 64 — 4 — 24 — 24 — 12 (Komb. 1)
7. 64 — 4 — 16 — 32 — 12 (Komb. 2)
8. 64 — 4 — 16 — 20 — 12 (Komb. 3)
9. 64 — 4 — 20 — 24 — 12 (Komb. 4)
10. 64 — 4 — 12 — 24 — 12 (Komb. 5)
11. 64 — 4 — 16 — 20 — 12 (Komb. 6)
12. 64 — 4 — 20 — 20 — 12 (Komb. 7)

c) Aufgaben IV und V sind falsch.

13. 64 — 4 — 20 — 24 — 8 (Komb. 1)
14. 64 — 4 — 20 — 32 — 16 (Komb. 2)
15. 64 — 4 — 20 — 20 — 8 (Komb. 3)
16. 64 — 4 — 20 — 24 — 4 (Komb. 4)
17. 64 — 4 — 20 — 20 — 20 (Komb. 5)

d) Aufgaben II und IV sind falsch.

18. 64 — 8 — 20 — 24 — 12 (Komb. 1)
19. 64 — 0 — 20 — 32 — 12 (Komb. 2)
20. 64 — 0 — 20 — 24 — 12 (Komb. 5)
21. 64 — 4 — 20 — 20 — 12 (Komb. 7)

e) Aufgaben II und V sind falsch.

22. 64 — 8 — 20 — 28 — 8 (Komb. 1)
23. 64 — 0 — 20 — 28 — 16 (Komb. 2)
24. 64 — 8 — 20 — 28 — 4 (Komb. 4)
25. 64 — 0 — 20 — 28 — 12 (Komb. 5)

f) Aufgaben III und V sind falsch.

26. 64 — 4 — 24 — 28 — 8 (Komb. 1)
27. 64 — 4 — 16 — 28 — 16 (Komb. 2)
28. 64 — 4 — 16 — 28 — 8 (Komb. 3)

3. **Drei** der Aufgaben II—V sind auf Grund einer der 7 Kombinationen falsch.

a) Aufgaben II, III und IV sind falsch.

1. 64 — 8 — 24 — 24 — 12 (Komb. 1)
2. 64 — 0 — 16 — 32 — 12 (Komb. 2)
3. 64 — 8 — 20 — 24 — 12 (Komb. 4)

b) Aufgaben II, III und V sind falsch.

4. 64 — 8 — 24 — 28 — 8 (Komb. 1)
5. 64 — 0 — 16 — 28 — 16 (Komb. 2)

c) Aufgaben III, IV und V sind falsch.

6. 64 — 4 — 24 — 24 — 8 (Komb. 1)
7. 64 — 4 — 16 — 32 — 16 (Komb. 2)
8. 64 — 4 — 12 — 24 — 12 (Komb. 5)

d) Aufgaben II, IV und V sind falsch.

9. 64 — 8 — 20 — 24 — 8 (Komb. 1)
10. 64 — 0 — 20 — 32 — 16 (Komb. 2)

[1] Die in Frage kommende Grundkombination ist jedesmal in Klammern beigefügt.

IV. Ein besonderes Problem (Psychologisch-mathematisches Paradoxon?)

Eine Betrachtung der oben mitgeteilten, auf Grund falscher Voraussetzungen möglichen Kombinationen von Lösungen zeigt, daß bei konsequentem Festhalten der jeweiligen falschen Voraussetzung bei der Lösung der Aufgaben II—V auch richtige Lösungen einzelner Aufgaben entstehen können. Diese Fälle sind in der oben angegebenen Übersicht ohne weiteres abzählbar und in der folgenden Tabelle zusammengefaßt. Sie enthält in der linken senkrechten Spalte die auf Grund jener Kombinationen (ohne Wiederholung) möglichen sowohl richtigen, als auch falschen Lösungen der Aufgaben II—V. Die richtigen Lösungen (II = 4; III = 20; IV = 28; V = 12) sind fettgedruckt. Die senkrechten Spalten II—V enthalten die auf Grund dieser Kombinationen auf jede der einzelnen Aufgaben entfallenden Anzahlen der möglichen richtigen bzw. der möglichen falschen Lösungen. Die möglichen richtigen Anzahlen richtiger Lösungen sind fettgedruckt.

	II	III	IV	V
0	12	—	—	—
4	**32**	—	—	4
8	11	—	—	12
12	—	5	—	**31**
16	—	14	—	8
20	—	**30**	12	3
24	—	8	17	—
28	—	—	**23**	—
32	—	—	8	—

Die in der Tabelle mitgeteilten, trotz falscher Voraussetzung entstandenen richtigen Lösungen spiegeln mit den Anzahlfällen 32, 30, 23 und 31 den Abstieg der oben mitgeteilten Prozentsätze richtiger Lösungen von Aufgaben II—IV und insbesondere auch ihren unerwarteten Anstieg von Aufgabe IV nach Aufgabe V wieder.

Diese Tatsache führt zu einem psychologisch-methodologisch wichtigen doppelten Ergebnis. Einerseits enthalten die in der quantitativen Analyse angegebenen Prozentsätze richtiger Lösungen bei jeder einzelnen Aufgabe einen Teil pseudo-richtiger Lösungen, d. h. von Lösungen, die trotz falscher Voraussetzungen richtig wurden. Andererseits bleibt zu überlegen, ob der Anstieg der Prozentsätze der Richtiglösungen von Aufgabe IV nach Aufgabe V überhaupt ein psychologisches Problem und nicht vielmehr ein mathematisch mehr oder weniger notwendiges Ergebnis bedeutet.

Für die psychologische Diagnostik erwächst aus beiden Ergebnissen die Verpflichtung, bei entsprechend gelagerten Methoden durch eine quantitative Analyse die Möglichkeit der Entstehung von Ausdruckssymptomen auf den oben geschilderten Wegen (bei konsequenter Durchführung falscher Voraussetzung) vorher festzulegen. Dadurch werden sowohl unfruchtbare psychologische Erklärungsversuche als auch Fehldiagnosen vermieden.

Darüber hinaus ergibt sich aus der quantitativen und qualitativen Analyse, daß

eine tatsächlich wissenschaftliche psychologische Diagnostik sich auf einen entwicklungs-psychologischen Aufbau sowohl der einzelnen Untersuchungsmethoden, als auch der praktisch-psychologischen Untersuchungsmethodik überhaupt stützen muß. Voraussetzung dafür ist aber, wie nicht genug betont werden kann, hinreichende Kenntnis der mit dem Alter fortschreitenden Entwicklung von Art und Grad der zu untersuchenden psychischen Eigenschaften, die zu schaffen ein reiches Aufgabengebiet der reinen oder theoretischen Psychologie darstellt.

Die für verschiedene Alterslagen nur empirisch festgestellten differenzierenden Werte und sog. Symptomwerte einzelner Untersuchungsmethoden bedeuten keinesfalls ein ausreichendes wissenschaftliches Fundament einer tatsächlich wissenschaftlichen psychologischen Untersuchungsmethodik bzw. psychologischen Diagnostik. —

Nach den mitgeteilten Ergebnissen erscheint die vorliegende Methode diagnostisch anwendbar für Alterslagen von etwa 16 Jahren an aufwärts und zwar in denjenigen Fällen, in denen der zu Untersuchende sich einem höhere Anforderungen stellenden technischen Berufe (Techniker, Ingenieur) zuwenden will, da räumliches Vorstellen eine der Voraussetzungen technisch-konstruktiven Denkens bildet.[1] In allen Fällen aber hat die Diagnose festzustellen, inwieweit das Ergebnis durch die Grundbestandteile der Aufmerksamkeit, der Merkfähigkeit usw. beeinflußt ist.

* *

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Über Geschlechtsunterschiede in Temperaments- und Charaktereigenschaften bei Volksschulkindern.

Von 26 dem Verfasser als zuverlässige Beobachter und gewissenhafte Beurteiler bekannten Lehrkräften an Koedukationsklassen wurden insgesamt je 100 Volksschüler und Volksschülerinnen — von jeder Lehrkraft gleich viel Knaben und Mädchen — hinsichtlich einer Reihe psychischer Merkmale beurteilt. Diese Erhebung wurde ergänzt durch die Beurteilung einer eigenen Schulklasse mit 33 Knaben und 38 Mädchen. Es wurde für jede Eigenschaft angegeben, ob dieselbe bei dem betreffenden Schüler in durchschnittlichem oder in einem in der einen oder anderen Richtung aus der Norm herausfallenden Ausprägungsgrad vorhanden war. Auf Grund dieser Beurteilungen wurde dann für jede begutachtete Temperaments- und Charaktereigenschaft festgestellt, wie sich die Knaben und wie sich die Mädchen auf die bei jedem Merkmal unterschiedenen drei Ausprägungsgrade verteilen. Einige der gefundenen Geschlechtsunterschiede wurden durch Vergleich mit den Beurteilungen von 54 Knaben und 54 Mädchen durch ihre Eltern nachgeprüft.[2]

[1] Ausdrücklich sei aber darauf hingewiesen, daß gute Leistungen des räumlichen Vorstellens nicht etwa umgekehrt entsprechende Leistungen des technisch-konstruktiven Denkens verbürgen.

[2] Eine ausführlichere Darstellung der Untersuchungen erscheint im „Archiv für die gesamte Psychologie".

Die auf dieser methodischen Grundlage gefundenen Geschlechtsunterschiede in Temperaments- und Charaktereigenschaften sind die folgenden:

1. Die Knaben wurden von den Lehrern häufiger als die Mädchen als lebhaft und zappelig im Unterricht beurteilt, während die Eltern die Mädchen öfter lebhaft und temperamentvoll fanden. Die Lehrer bezeichneten die Knaben häufiger als expressiv, aber auch häufiger als ausdrucksarm. Die Knaben zeigten ferner nach dem Urteil der Lehrer wie der Eltern eine erheblich größere willkürliche motorische Aktivität, wie sie in Erscheinung tritt bei Turnen, Spiel und Sport, und nach dem Lehrerurteil auch ein größeres Interesse für manuelle Betätigungen. — Es wurden weiterhin von den Lehrern häufiger Knaben als sehr gesprächig und häufiger Mädchen als still im Verkehr mit den Mitschülern beurteilt, während sich auf Grund der Elternurteile eine annähernd gleich große Gesprächigkeit der beiden Geschlechter ergab. — Auch die geistige Aktivität, wie sie in der Intensität der Beteiligung an der Unterrichtsarbeit und in der durchschnittlichen Größe der geistigen Interessen zum Ausdruck kommt, erscheint — zum mindesten auf der Oberstufe — von etwas größerer durchschnittlicher Stärke auf Seiten des männlichen Geschlechts, während die Elterngutachten für eine durchschnittlich gleich starke geistige Aktivität sprechen.

2. Bezüglich der emotionellen Beeindruckbarkeit im Deutsch-, Geschichts- und Religionsunterricht ist ein eindeutiger Geschlechtsunterschied nicht feststellbar. Die Mädchen zeigen häufiger als die Knaben großes, aber auch häufiger ausgesprochen geringes religiöses Interesse. Die Aufgeregtheit in Prüfungssituationen, das Mitgefühl gegenüber den Mitschülern, die Empfindlichkeit im Verkehr mit den Mitschülern und die Sensitivität gegenüber den Lehrern erscheinen durchschnittlich größer auf Seite der Mädchen, die Affektivität gegenüber den Mitschülern größer auf Seite der Knaben. Die Mädchen werden weiter häufiger als die Knaben als heiter, seltener als ernst oder mißmutig beurteilt. Sie zeigen ferner eine durchschnittlich größere Beständigkeit der Stimmung.

3. Das durchschnittliche Tempo bei der Schularbeit erscheint nach der Schulenquete um eine Kleinigkeit schneller bei den Mädchen. Auch die Elternumfrage ergab eine durchschnittlich größere Schnelligkeit der Betätigungen auf Seite der Mädchen.

4. Die Soziabilität, wie sie in Erscheinung tritt in der im Verkehr mit den Mitschülern gezeigten Geselligkeit, in der Aufgeschlossenheit gegenüber dem Lehrer und in der Aktivität in der Klassengemeinschaft, ist deutlich größer auf Seite der Knaben. Dagegen erscheint die Geselligkeit der beiden Geschlechter auf Grund des Ergebnisses der Elternumfrage annähernd gleich groß.

5. Sorgfalt und Gewissenhaftigkeit bei der Schularbeit, Reinlichkeit und Ordentlichkeit in Heften, Büchern und dgl., Geduld und Ausdauer bei der Schularbeit sind merklich größer bei den Mädchen.

6. Der Ehrgeiz bei der Unterrichtsarbeit ist größer bei den Mädchen, während das Geltungsbedürfnis im Verkehr mit den Mitschülern auf Seite der Knaben die stärkere durchschnittliche Ausprägung aufweist. Die Bescheidenheit und die Verträglichkeit im Verkehr mit den Mitschülern erscheint ebenfalls größer bei den Mädchen. Von den Verhaltungsweisen gegenüber dem Lehrer zeigen die Mädchen eine erheblich größere durchschnittliche Schüchternheit, Freundlich-

keit und Höflichkeit und Folgsamkeit und eine etwas größere Aufrichtigkeit als die Knaben.

7. Bei einer Zuordnung der Kinder zu Typen der Schulaktivität ergab sich eine größere Häufigkeit der Knaben bei den „Aktiven" (durchwegs Betriebsamen), den „Schulfaulen" (nur geistig Inaktiven) und bei den „Lebhaft Geschwätzigen", ein Überwiegen der Mädchen bei den „Ruhig-Stillen", „Trägen" (durchwegs Passiven) und „Geistig Aktiven". Bei den Knaben sind am häufigsten vertreten die „Aktiven" und die „Schulfaulen", am seltensten die „Trägen". Bei den Mädchen sind die „Ruhig-Stillen" am zahlreichsten, die „Schulfaulen" am wenigsten häufig.

8. Bei einem Versuch, die Schüler auf Grund der Persönlichkeitsbeschreibungen durch die Lehrer den beiden Kretschmer'schen Temperamentstypen zuzuordnen und einem Vergleich der Geschlechter bezüglich der Verteilung auf diese Typen fanden sich unter den als zyklothym beurteilten Schulkindern etwas mehr Mädchen als Knaben, unter den Schizothymen mehr Knaben als Mädchen. Das Überwiegen der Mädchen bei den Zyklothymen erstreckt sich jedoch nur auf die ruhigen Zyklothymen, die größere Häufigkeit der Knaben bei den Schizothymen nur auf die stumpfen Schizothymen.

Waldhausen O.-Österreich. Dr. Gustav Schmidberger.

*

Die Schülerauslese an den höheren Schulen.

Reichserziehungsminister Rust hat folgenden Erlaß herausgegeben:

Bei der Auslese an den höheren Schulen hat die liberalistische Grundhaltung der vergangenen Zeit zu einer einseitigen Bevorzugung der rein verstandesmäßigen Anlagen geführt und die für die volksführenden Berufe nicht minder wichtigen körperlichen und charakterlichen Kräfte sowie die rassischen Werte vernachlässigt. Durch diese Art der Auslese wurde der einseitig intellektuelle und frühreife Schüler im Übermaß gefördert, während rassenbiologisch wertvollere und volksgebundenere Teile der Jugend oft zurückblieben. Der Führer und Reichskanzler hat demgegenüber immer wieder eine Auslese gleichmäßig nach körperlichen, charakterlichen und geistigen Gesichtspunkten gefordert. Diesem Ziel tragen die vom Reichserziehungsminister Rust geschaffenen grundlegenden Bestimmungen über die Schülerauslese an den höheren Schulen Rechnung, die wir nachstehend veröffentlichen:

Die Aufgabe der höheren Schule ist es, den körperlich, charakterlich und geistig besonders gut veranlagten Teil der deutschen Jugend so zu erziehen, daß er fähig wird, später in gehobenen oder führenden Stellen unser politisches, kulturliches und wirtschaftliches Volksleben maßgebend mitzugestalten.

Die höhere Schule hat daher die Pflicht, unter den zu ihr kommenden Jugendlichen (die männlichen Bezeichnungen gelten überall auch für die Schülerinnen usw.) eine Auslese zu treffen, welche die Ungeeigneten und Unwürdigen ausscheidet, um die Geeigneten und Würdigen um so mehr fördern zu können. Die ständige Prüfung muß sich auf die körperliche, charakterliche, geistige und völkische Gesamteignung erstrecken.

Körperliche Auslese.

1. Jugendliche mit schweren Leiden, durch die die Lebenskraft stark herabgesetzt ist und deren Behebung nicht zu erwarten ist, sowie Träger von Erbkrankheiten

sind nicht geeignet und werden daher nicht in die höhere Schule aufgenommen. In Zweifelsfällen ist ein amtsärztliches Gutachten zu verlangen.

2. Jugendliche, die eine dauernde Scheu vor Körperpflege zeigen und dieses Verhalten trotz aller Erziehungsversuche nicht ablegen, werden von der höheren Schule verwiesen.

3. Ebenso führt ein dauerndes Versagen bei den Leibesübungen, das sich vor allem in Mangel an Willen zu körperlicher Härte und Einsatzbereitschaft äußert, zur Verweisung, wenn nicht Amtsarzt und Sportlehrer ein Verbleiben befürworten.

Charakterliche Auslese.

1. Wer durch sein allgemeines Verhalten in und außer der Schule gröblich gegen Anstand und Sitte verstößt, ist von der Schule zu verweisen.

2. Fortgesetzte Verstöße gegen Kameradschaftlichkeit und Gemeinschaftssinn ziehen nach vergeblichen Besserungsversuchen die Verweisung von der Schule nach sich.

3. Dasselbe geschieht bei dauernden Verstößen gegen Zucht und Ordnung und gegen Ehrlichkeit, die auf einen grundsätzlichen Mangel an Einfügungs- und Ordnungssinn und anderseits an Offenheit deuten.

Geistige Auslese.

1. Die geistige Auslese erfolgt auf der Grundlage der für die einzelnen Klassen und Stufen in den Lehrplänen geforderten Denkfähigkeit, geistigen Reife und Kenntnisse.

2. Entscheidend ist hier nicht die Summe angelernten Wissensstoffes, sondern die geistige Gesamtreife.

3. Grundsätzlich gilt ein Schüler als versetzungsreif, wenn er in allen Geistesfächern das Klassenziel erreicht hat. Wertvoller als ein allgemeines Genügen ist jedoch, daß wenigstens auf einzelnen Gebieten Höherleistungen vorhanden sind. Um deretwillen kann dann über Minderleistungen in anderen Einzelfächern hinweggesehen werden, vorausgesetzt, daß diese Minderleistungen nicht auf einem allgemeinen Mangel an Denkfähigkeit und geistiger Reife beruhen.

Völkische Auslese.

1. Arische Schüler dürfen hinter nichtarischen nicht zurückgesetzt werden. Es ist daher nicht angängig, an Nichtarier (im Sinne des Reichsgesetzes zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums vom 7. April 1933 und seiner Nachträge) irgendwelche Vergünstigungen zu geben (Schulgelderlaß, freie Lehrmittel, Erziehungsbeihilfen und dergleichen), solange sie arischen Schülern versagt werden.

2. Schüler, die durch ihr Verhalten in und außer der Schule die Volksgemeinschaft oder den Staat wiederholt schädigen, sind von der Schule zu verweisen.

*

Aus dem Jahresbericht 1934 des Pädagogisch-psychologischen Institutes in Leipzig

(Fachschaft Volksschule des Kreises Leipzig des Gauverbandes Sachsen im NSLB).

Die Vorschläge zur Lehrerstudentenauslese wurden vom Ministerium für Volksbildung amtlich anerkannt und bei dem diesjährigen Ausleseverfahren am Pädagogischen Institut durchgeführt.

Mit der Neubearbeitung des Schülerbogens erstrebte das Institut einen Vor-

stoß für die Neuordnung des Listenwesens unter nationalsozialistischen Gesichtspunkten (s. Mitteilungsblatt 3/1934).

Der Vorschlag der von der „Forschungsgemeinschaft zur Psychologie der Erstschrift im Leseunterricht" erarbeiteten Hilfsfraktur gelangte nicht zur Annahme, da die Frage der Hilfsschrift bei den neuen Verordnungen über die Erstschrift nicht positiv entschieden wurde.

Insgesamt fanden im letzten Jahre im Institut 139 Veranstaltungen statt (Sitzungen der Forschungs- und Arbeitsgemeinschaften, Vorträge, Ausstellungen usw.). Dies ist ein Beweis für die geleistete Arbeit, nicht minder auch für die Opferfreudigkeit aller Mitarbeiter, die ungenannt und im stillen sich für die wissenschaftliche Grundlegung der neuen Erziehung einsetzten. Ihnen allen sei hierdurch herzlichst gedankt.

Das Institut pflegte enge Zusammenarbeit mit dem Psychologischen Institut der Univiersität, dem Pädagogischen Institut und dem NSLB, Kreis Leipzig, besonders mit dessen Abteilung „Erziehung und Unterricht".

Die Finanzierung des Instituts bereitete anfangs ernste Sorge. Durch eine einmalige größere Beihilfe sicherte die Reichsleitung des NSLB den Fortgang der Arbeit. Seit August 1934 hat die Gauamtsleitung des NSLB Sachsen alle finanziellen Lasten für das Institut übernommen. Für diese Unterstützung gebührt dem Gauamtsleiter des NSLB Sachsen unser besonderer Dank. Ebenso freuen wir uns über das besondere Interesse, das die Gauamtsleitung immer für die Forschungsbestrebungen der Lehrerschaft und insbesondere für unser Institut gezeigt hat.

Aus der wissenschaftlichen Arbeit:

Die Zahl der am Institut arbeitenden Forschungs- bzw. Arbeitsgemeinschaften wurde um 5 weitere vermehrt. Sie beschäftigen sich ausschließlich mit wichtigen Fragen nationalsozialistischer Erziehungsarbeit.

1. Die Forschungsgemeinschaft zur Psychologie der Entwicklung der Führerpersönlichkeit (Leiter: Pg. Dr. Walter Margraf) hat sich zur Aufgabe gestellt, die strukturellen Eigenschaften des jungen Führers herauszustellen.

2. Die Forschungsgemeinschaft für Dorfkultur (Leiter: Pg. Dr. Onko Buß) sucht nach Wegen zur Verwirklichung eines echten dörflichen Gemeinschaftslebens als einer Grundlage dorfeigener Kultur.

3. Die Forschungsgemeinschaft für Schullandheimbewegung (Leiter: Oberlehrer K. Oelßner) begann ihre Arbeit mit der Darlegung der gemeinschaftsbildenden Kräfte des Schullandheimes.

4. Die Forschungsgemeinschaft Lichtbild und Film steht vor der Eröffnung. Der endgültige Leiter ist noch zu bestimmen. Der Leiter des Instituts hat mit einem kleinen Interessentenkreis den Entwurf des Aufgabenreiches eingehend besprochen und über die nächsten Wege der Verwirklichung Klarheit bekommen. Vorläufig wird, auf die Bitte des Leiters des Instituts, Professor O. Frey in den nächsten Tagen mit der Arbeit beginnen.

5. Die Arbeitsgemeinschaft für rassenpolitische Erziehung (Leiter: Gausachbearbeiter für Rassefragen im NSLB Pg. Dr. Erich Meyer und Kreissachbearbeiter für Rassefragen im NSLB Pg. Dr. Werner Dittrich) sucht

in engster Fühlungnahme mit dem Rassenpolitischen Amt und in planmäßiger Arbeitsverbundenheit mit der Abteilung „Erziehung und Unterricht" des NSLB, Kreis Leipzig, in die rassischen Bedingtheiten alles erzieherischen Geschehens einzudringen.

Die bereits am Institut bestehenden Forschungs- bzw. Arbeitsgemeinschaften hielten im letzten Vierteljahr insgesamt 47 Arbeitssitzungen ab und setzten ihre begonnenen Arbeiten fort.

Die Forschungsgemeinschaft zur Psychologie des Erziehers richtete ihr Augenmerk besonders auf die Bewährungskontrolle ihres am Pädagogischen Institut Leipzig durchgeführten Verfahrens zur Studentenauslese, ferner auf eine Verfeinerung der Methode, die einer Vervollkommnung des Gesamtverfahrens dienen soll.

In der Forschungsgemeinschaft zur Psychologie der kindlichen Religiosität stand das Schulgebet im Mittelpunkt der Arbeit.

Die Forschungsgemeinschaft für forensiche Psychologie hat sich die Erarbeitung des nationalsozialistischen Gedankengutes im kommenden deutschen Strafrecht zur Aufgabe gemacht. Ferner wurden die Verordnungen des sächsischen Justizministeriums vom 5. Nov. 1934 und des Ministeriums des Innern vom 25. Okt. 1934 über die Vernehmung von Kindern und Jugendlichen in Strafsachen besprochen. Auch einige Gebiete der Zeugentypologie wurden behandelt.

Die Forschungsgemeinschaft zur Psychologie der Schülerauslese arbeitete einige Methoden zur Erfassung des willensmäßigen Anteils bei Prüfungs- und Schulleistungen aus.

Die Forschungsgemeinschaft zur Psychologie des erbkranken und abnormen Kindes erörterte die Frage der Rechtschreibfehler der taubstummen, blinden und schwachsinnigen Kinder und versuchte an Hand einer Fehlerstatistik in die verschiedenartigen Wortstrukturen bei Ausfallserscheinungen einzudringen.

Die Forschungsgemeinschaft zur Psychologie der Hörkunde bearbeitete in einem exakten Versuch die Aufgabe: Deutung und Bewertung der vom Rundfunk verwendeten Geräuschkulissen bei isolierter, nicht durch den Gang der Handlung in der Deutung gestützter Vorführung.

Die Forschungsgemeinschaft zur Psychologie des Rechnens und des Rechenunterrichts setzte ihre Untersuchungen über den Rechenfehler mit der Eichung der Testreihen zur Abtastung der Leistungsgrenzen fort.

Die Arbeitsgemeinschaft für Stimmbildung und Sprecherziehung führte ihre Stimmbildungs- und Sprecherziehungslehrgänge weiter. An einem Fortbildungs- und drei Einführungslehrgängen nahmen insgesamt 62 Berufsgenossen aller Schulgattungen teil. Zwei Teilnehmer, die stimmlich stark gefährdet waren, konnten zu richtigem Sprechen erzogen werden.

Die Arbeitsgemeinschaft zur Erforschung der Schreibtechnik besprach die sächsische Verordnung vom 9. Nov. 1934: „Schreibunterricht in allen sächsischen Schulen von Ostern 1935 ab" unter dem Gesichtspunkt der Federfrage.

*

Aus dem 24. Jahresbericht des Bremer Instituts für Jugendkunde.

Erstattet vom Leiter Dr. Theodor Valentiner.

Im Mittelpunkt unserer Arbeit standen auch im vergangenen Jahr die Eignungsprüfungen für Schule und Beruf und die Untersuchung ihrer praktischen Bewährung. Daneben nahmen die Schulberatung (Sprechstunden täglich von 11 bis 13 Uhr), die schulstatistischen Arbeiten, die Erfolgskontrollen sowie die übrigen praktischen und wissenschaftlichen Arbeiten einen erfreulichen Fortgang.

Die Zahl der Jugendlichen, die uns zur Berufseignungsprüfung ins Institut geschickt wurden, wuchs gegenüber dem Vorjahr von 309 auf 499 an. Die Zahl der für die Auslese bearbeiteten Gutachten der Übergänger zur höheren Schule betrug in diesem Jahr 903 gegenüber 982 im vorigen Jahr.

1. Beratung der Grundschullehrer und der Eltern. Wenn der Grundschullehrer ein Kind drei bis vier Jahre inner- und außerhalb der Schule beobachtet hat, so kennt er im allgemeinen die körperliche, charakterliche und geistige Eigenart des Kindes, aber nicht notwendig seine Eignung für die höhere Schule. Hier fehlt ihm der Maßstab für die Höhe der Anforderungen, die die höhere Schule an das Kind stellt. Er kennt seine Klasse, er weiß auch, was die nächste Klasse der Volksschule vom Kind verlangt, aber er unterschätzt oft den Abstand der körperlich-geistigen Leistungsfähigkeit der Schüler seiner Klasse von der der daran anschließenden Sexta, die eine Auslese der Fähigeren ist. Und so ergab auch noch die letztjährige statistische Bearbeitung, daß von den für die höhere Schule empfohlenen Grundschülern 22 Prozent nicht die erforderliche Reife hatten.

Hier leistet das Institut für Jugendkunde dem Grundschullehrer einen wichtigen Dienst. Es verfolgt das Schicksal jedes Grundschülers in die höhere Schule hinein, stellt fest, ob und wieweit sich das Kind hier körperlich, charakterlich und geistig bewährt und teilt das Ergebnis der Schulbehörde mit, die es dann an die Grundschulen weiterleitet. So erfährt der Grundschullehrer von jedem von ihm begutachteten Kind, wie es sich in der höheren Schule macht, was ihm für künftige Fälle von Nutzen ist. Dazu hat der Grundschullehrer jederzeit Gelegenheit, in Zweifelsfällen für die Beurteilung der Fähigkeiten eines Kindes das Institut für Jugendkunde zu Rate zu ziehen, das ja im Laufe der Jahre derartige Untersuchungen schon an vielen tausend Kindern vorgenommen hat und daher über ein genügendes Erfahrungsmaterial verfügt.

Der Grundschullehrer steht heute vor einer neuen und großen Aufgabe, bei deren Lösung wir ihm zu helfen suchen. War es in der Vorkriegszeit die Hauptaufgabe des Lehrers der Sextaanwärter, den geistig schwachen Kindern einer gehobenen Schicht, dann in der Nachkriegszeit, den geistig Schwachen aus allen Kreisen, durch Gedächtnisübung und Wissensdrill den Weg in die höhere Schule zu bahnen, pädagogische Kunststücke, für die sich ein Lehrer nie begeistern konnte, so erlebt der Grundschullehrer auch hier aufs tiefste den Umbruch der Zeit. Er hat heute die hohe Aufgabe, mit der er dem ganzen Volke verpflichtet ist, den wirklich Fähigen und charakterlich Würdigen auszusuchen, ihn für die künftigen größeren Aufgaben zu schulen und über ihn, seine Leistungsfähigkeit und seine Leistungen ein vollwertiges Urteil abzugeben. Hierbei dem Grundschullehrer durch

aufklärende Arbeiten und durch Schuleignungsprüfungen beizustehen, muß auch weiterhin unser Bemühen sein.

In noch viel größerem Maße als den Grundschullehrern fehlt den Eltern die Vergleichsmöglichkeit für die Beurteilung der Schuleignung ihres Kindes. Ihnen liegt oft viel daran, im voraus zu erfahren, ob es in der höheren Schule Schwierigkeiten haben wird, welcher Art diese sein werden und für welche Schulart sich das Kind am besten eignet. Dank einer großen Untersuchung, die wir im vorigen Jahr abgeschlossen und über deren Ergebnisse eine im Berichtsjahr erschienene Schrift (Schülerauslese, Kritik und Erfolge von O. Bobertag mit einem Beitrage von Th. Valentiner, Berlin 1934) näheres mitteilt, ist es uns in den meisten Fällen möglich, auf Grund einer Schuleignungsprüfung zutreffende Voraussetzungen zu machen. Wir verfolgten nämlich das Schulschicksal von 181 Kindern von der Grundschule bis zu den Sekunden der verschiedenen höheren Schulen Bremens, erhielten dabei ein Bild von der Bedeutung der verschiedenen Einflüsse, die auf diesem weiten Wege auf die Kinder wirken, und konnten danach feststellen, wieweit eine von uns ausgeführte Eignungsuntersuchung des Grundschulkindes die künftige höhere Schullaufbahn vorausbestimmen kann.

Da wir in den Wintermonaten durch Berufseignungsprüfungen stark in Anspruch genommen werden, bitten wir Eltern und Lehrer, die hieran Interesse haben, uns künftig die Kinder möglichst in der Zeit von April bis Oktober zur Untersuchung zu schicken.

Auf Wunsch führten wir Sonderuntersuchungen über die Ursachen mangelnder Schulerfolge oder einseitigen Versagens in bestimmten Leistungsgebieten z. B. im Rechnen, Lesen, in der Fremdsprache usw. durch. Diese Untersuchungen hatten den Zweck, Eltern oder Lehrern einen Weg zu zeigen, wo die Hilfe einsetzen muß, soweit eine solche überhaupt möglich.

2. Berufseignungsprüfungen. Ein Eignungsgutachten ist nur dann wertvoll, wenn der Praktiker, der es in die Hand bekommt, aus ihm klar ersieht, ob der Geprüfte die körperliche, charakterliche und geistige Eignung für den gewählten Beruf besitzt, und wo seine Stärke und wo seine Schwäche ist, damit er ihn von an Anfang an richtig anfassen und erfolgreich erziehen kann. Mit einem Gutachten, das in allgemeinen Ausdrücken gehalten ist und Angaben enthält, deren Bedeutung für den gewählten Beruf nicht ersichtlich ist, kann der Praktiker nichts anfangen. Die Eignungsgutachten des Instituts geben von jeher eindeutig und jedem verständlich an, ob beispielsweise der künftige Schlosser ein gutes Augenmaß, gutes Handgeschick, ausreichende Intelligenz und technische Fähigkeiten besitzt, ob er willig, fleißig, tatkräftig und verläßlich ist. Der Beweis dafür, daß wir mit derartigen Schilderungen des Jugendlichen das Richtige getroffen haben, liegt in der Anerkennung der Praxis. Im Berichtsjahr ließen wieder prüfen: Atlas Werke, Bohm & Kruse, Gebr. Brandmeyer, Bremer Goldschlägerei, Bremer Wollkämmerei, Cordes & Sluiter, Deschimag, Karstadt, Koch & Bergfeld, Norddeutsche Hütte, ferner der Reichsverband der Deutschen Dentisten e. V., Landesstelle Niedersachsen, das Jugendamt und Private. Dank der Unterstützung durch die Sparkasse ist es uns möglich, in einem größeren Umfange als bisher in besonderen Fällen unentgeltlich zu prüfen.

3. Die wissenschaftlichen Arbeiten. Das Ziel unserer wissenschaftlichen Institutsuntersuchungen ist, die praktische Arbeit, die wir an der Jugend leisten, systematisch aufzubauen sowie organisch und möglichst wirkungsvoll zu gestalten.

Es handelt sich hier nicht um Gewinnung wirklichkeitsfremder Theorien oder Erkenntnisse, sondern um Ausnutzung gewonnener Erfahrungen und Überlegungen für die weitere Praxis. So dienten die Bewährungskontrollen, die wir über unsere Gutachtertätigkeit machten, lediglich der Verbesserung unserer Prüfmethoden und die Vergleiche der Gutachten der Grundschullehrer und der Ergebnisse der Aufnahmeprüfungen mit den späteren Schulerfolgen lediglich der Verbesserung der Auslesemethoden.

Zu begrüßen ist, daß das wertvolle Material, das sich im Laufe der Jahre bei uns aufgespeichert hat, für wissenschaftliche Arbeiten benutzt wird. Wir stellen es geeigneten Persönlichkeiten gern hierfür zur Verfügung, um so mehr, da den ständigen Mitarbeitern des Instituts zur Bearbeitung Zeit und Mittel fehlen. Die bemerkenswerten Beziehungen, die bei der Untersuchung einiger Jahrgänge der Deschimag-Lehrlinge zwischen unseren Prüfungsergebnissen und der Zahl der Unfälle der betr. Jugendlichen im ersten, zweiten und dritten Lehrjahr festgestellt wurden und die demnächst veröffentlicht werden, sind praktisch bedeutsam und zeugen von der Ergiebigkeit des bei den Prüfungen gewonnenen Materials.

4. Ausstellung auf der Braunen Messe (9. bis 24. Juni 1934). Das Institut gab unter dem vom Führer geprägten Leitwort: „Menschenauslese ist im völkischen Staat ebenso wichtig wie körperliche und geistige Erziehung", einige anschauliche Ausschnitte aus seiner 23jährigen Tätigkeit auf dem Gebiet der Auslese. Zahlreiche Tabellen, Arbeitsproben, die das Institut bei Eignungsprüfungen verwendet, Apparate, die zum Teil im Institut hergestellt waren, und andere Prüfmittel zeugten von der Arbeit des Instituts; Kinderzeichnungen und andere Kinderarbeiten gaben Einblicke in seine Sammlungen.

* *

Schrifttum.

Schneider, Artur, Einführung in die Philosophie. I. Teil. 2. A. i. Handbücherei der Erziehungswissenschaft. Bd. 15a. Verlag F. Schöningh, Paderborn. 238 S. 4.20 M.

Diese Einführung in die Philosophie, von dem bekannten Kölner Philosophen besorgt, ist besonders für Anfänger geeignet, die sich mit den erkenntnistheoretischen Fragen überhaupt vertraut machen wollen. Sch. baut auf breiter philosophischer Orientierung auf und sucht in allgemeinverständlicher Weise die Probleme zu zeigen und zu lösen.

Die Frage, ob der letzte Abschnitt über „Erkenntnistheorie und Pädagogik", der m. E. die Geschlossenheit des Ganzen empfindlich stört, sehr glücklich ist, muß wohl verneint werden, denn er führt über längst Bekanntes nicht hinaus. Die Gegenwartspädagogik strebt mit Recht eine theoretische Fundierung an, die von einer umfassenderen anthropologischen Schau den Ausgang nimmt, so daß der Versuch Schneiders der ganzen Problematik nicht mehr gerecht werden kann.

Tübingen. H. J. Kuhn.

Dimnet, Ernst, Die Kunst des Denkens. Eine Erwachsenenfibel. Freiburg i. Br. 1934. Herder & Co. XIV, 292 S. Geh. 3.40 M., kart. 4.— M., geb. 4.60 M.

Wie schon der Titel des Buches besagt, will D. die Mittel aufweisen, das Denken geradezu zu erlernen, ohne aber die Grenzen zu übersehen, die einen derartigen Versuch von vornherein belasten. Der Verf. erschließt den Sinn des Denkens und kommt zu der Erkenntnis, daß das Wesen des Geistes letztlich doch ein Geheimnis unter vielen bleibt. Das schließe nicht aus, alle Hemmnisse rücksichtslos zu beseitigen, die der Entwicklung der denkerischen Kraft zum selbstständigen Schauen und zur geistigen, klaren und lebensnahen Durchdringung der Lebenswirklichkeiten entgegenstehen. Erst so werde der Weg zum schöpferischen und konkreten Denken frei.

Die Schrift enthält so viele feine psychologische und lebenswichtige Betrachtungen, daß ihr eine Verbreitung in weite, vor allem auch Laienkreise zu wünschen wäre.
Tübingen. H. J. Kuhn.

A. Kühn, M. Staemmler, Fr. Burgdörfer, Erbkunde, Rassenpflege, Bevölkerungspolitik. Schicksalsfragen des deutschen Volkes. Hrsg. v. H. Woltereck. Quelle & Meyer, Leipzig 1935. 298 Seiten. 11.— M.

Drei Fachgelehrte von Ruf haben sich hier zu einer Gemeinschaftsarbeit zusammengefunden, die aus der Fülle des einschlägigen Schrifttums in höchst erfreulicher Weise hervorragt. Als wissenschaftliche Leistungen sind der Beitrag des Göttinger Zoologen A. Kühn über Erbkunde, der Artikel des Kieler Rassenkundlers M. Staemmler über Rassenkunde und Rassenpflege und die Abhandlung des bekannten Direktors beim statistischen Reichsamt Berlin Fr. Burgdörfer über Bevölkerungspolitik so selbständig nach Anlage und Durchführung, so sehr durch eigene Forschungsarbeit mit unterbaut und bei aller wissenschaftlichen Zuverlässigkeit doch auch wieder so eindringlich, klar und abgewogen formuliert, daß das Gesamtwerk, zu dem der Leipziger Zoologe H. Woltereck die Einleitung schrieb, namentlich gegenüber der ungeheuren Fülle einschlägiger Veröffentlichungen aus zweiter Hand einen besonderen Platz für sich in Anspruch nehmen darf. Es kommt dem Werk zustatten, daß es, überall aus dem Stand neuester Forschung schöpfend, nach Aufbau und inhaltlichem Zusammenklang in höherem Grade eine Einheit darstellt, als man sonst bei einem Mehrautoren-Buch zu erwarten berechtigt ist. Wir empfehlen dieses, mit einer Fülle von bildlichen Darstellungen, Kurven und Tabellen versehene, gut ausgestattete Werk nachdrücklich allen, die sich über die biologischen Grundprobleme deutscher Volkserneuerung wissenschaftlich einwandfrei und lebensnah unterrichten wollen. h.

Gerhard Pfahler, Warum Erziehung trotz Vererbung? Leipzig 1935. Teubner. VIII, 154 S. 3.20 M.

Pfahlers neues Buch wendet sich weniger an die Fachwissenschaftler als an die deutschen Mütter, welche Sorge tragen um ihrer Kinder Erbschicksal und Erziehbarkeit. Daher kommt noch stärker als in seinen früheren Schriften das besondere erzieherische Ethos zum Durchbruch, das von echter Verantwortung getragen ist und so als unmittelbar ansprechende Grundhaltung des Buches Gesicht und Rang zu bestimmen vermag. Solches Ethos wirkt nur dann überzeugend, wenn es keinerlei Züge einer gewollten Steigerung und Wirklichkeitsferne aufweist, sondern lebensnah bleibt und diese Lebensnähe immer wieder. Seite um Seite, durch die Heranziehung reicher, klarer Beispiele bekundet. In dieser Grundhaltung kann Pfahlers Buch wegweisend wirken: es ist volksnah, im besten Sinne gegenwartsbezogen und vereinigt leichte Verständlichkeit mit voller wissenschaftlicher Strenge und Verantwortung.

Die Grundfrage des Buches nach den Grenzen der Erziehungsmöglichkeiten wird durch den Hinweis auf die in „Vererbung als Schicksal" (Barth 32) dargelegte Theorie der Grundfunktionen beantwortet. Dieser Ansatz ist grundsätzlich deshalb bedeutsam, weil er die Frage nach dem Erbgut von einer neuen, kaum angreifbaren Überlegung aus angeht: Als vererbt kann zunächst nur gelten, was in keinem Sinne umweltbedingt sein kann, weil es Voraussetzung aller Erlebniswirkung jeder Umwelt ist: das Funktionale. Ohne das „Funktionieren" bestimmter funktionaler Gegebenheiten sind Erleben und Handeln so wenig möglich, wie ohne das formale Apriori der Anschauungs- und Ordnungsformen Erkenntnis möglich ist.

Solche erbfesten grundfunktionalen Gegebenheiten sind nun die Art der Aufmerksamkeit, der Grad der Beharrungskraft, die Stärke und Richtung der Gefühlsansprechbarkeit und das Maß der Lebenskraft (vitale Aktivität). Sie haben im Rahmen des allem Angeborenen zukommenden „Spielraums" (40) als unveränderliche Konstanten zu gelten. „Alles in allem gilt: das angeborene Funktionsgefüge bleibt zeitlebens gleich" (48). Hieran schließt sich der Versuch, den verschiedenen Möglichkeiten der Verbundenheit der einzelnen Grundfunktionen nachzugehen in einem „Schema der Erbgrundcharaktere", welches 12 Typen enthält.

Aus einem individuellen Grundfunktionsgefüge ergeben sich notwendige Folgeeigenschaften, die zwangsläufig entstehen und deshalb ebenfalls als im strengsten Sinne vererbt zu gelten haben, sowie eine Gruppe möglicher Folgeeigenschaften, welche bei einer bestimmten Umweltlage notwendig zur Entwicklung kommen.

Nach einer ausführlichen, durch ihre Lebensnähe und Überzeugungskraft immer wieder überraschenden Durchführung dieses Ansatzes geht Verf. auf die Frage der Zusammenhänge zwischen Rasse und funktionalem Erbcharakter ein und vermag gute Gründe für eine Annäherung beider Arten von Typenbildung ins Feld zu führen. „Der Satz besteht zu Recht: zwischen dem Erbcharakter von festen Gehalten und nordischem Seelentum bestehen allerengste Beziehungen" (137), ferner: „Es ist nicht bezweifelbar, daß auch hier — zwischen Menschen von weiter-wandernder Aufmerksamkeit und ostischem Charakter —

engste Beziehungen bestehen" (139). Auch wer dieses Ergebnis nicht ganz anzuerkennen vermag, wird den Gedankengängen des Verfassers viele wertvolle Anregungen entnehmen können. Ungeteilten Beifall verdienen die dieses Kapitel abschließenden Gedankengänge, welche das beiden Forschungsansätzen auf jeden Fall Gemeinsame herausarbeiten: Rassenkunde und Erbcharakterkunde sind sich eins in der Betonung der Leib-Seelen-Einheit, in der Anerkennung der Unausweichlichkeit der Rassenkerne und Erbcharaktere und in der Frage nach dem über alle solche Differenzierung hinweg allen Deutschen gemeinsamen seelischen Bestand. Dieser kann sich nur auf Inhaltliches beziehen, und dieses fällt ganz in den Raum der Freiheit und Erziehbarkeit.

Die Grundfunktionen sind nur die „griffbereiten Werkzeuge der Seele" und warten auf den Inhalt, den sie nach ihrem ererbten Gesetz aufnehmen und verarbeiten sollen: „Gutes und Böses, Wertvolles und Wertloses, Wahrheit und Lüge, Schönes und Häßliches, Tapferes und Feiges warten auf die Seele; lauter Saat, bereit, gesät oder nicht gesät zu werden" (147). „Geradheit, Zucht, Kameradschaft, Einsatzbereitschaft, Haltung, Gemeinnutz, Liebe, Treue, Ehrgefühl, Tapferkeit" sind jedem Erbcharakter angemessen, trotz der erbbedingten Verschiedenheiten der Äußerungsform (148). Damit findet die formale Grundfunktionsstruktur jedes einzelnen ihren Inhalt im Volkstum: „Wo die Artverschiedenheit Trennung schaffen will, erzeugt gemeinsame geschichtliche Aufgabe und gemeinsame Volkssitte feste Bindung" (150). Somit lautet die Antwort auf die Titelfrage des Buches: „Weil Volk sein muß und ohne Volk kein Leben des einzelnen ist" (150)! Und jeder Mensch, der den ihm in seinem ererbten Wesen gegebenen Raum der Freiheit für Deutschland nützt, gehört zum deutschen Volk (154).

Friedberg/Hessen. H. W. Ziegler.

Klamroth, Dr. E., Mutter und Tochter. Ein Beitrag zur Psychologie des reifenden Mädchens. Schriften zur Frauenbildung, herausg. von Prof. Dr. Jakob Wychgram, Heft 13. Friedrich Mann's pädagogisches Magazin, Heft 1384. Langensalza 1934. Hermann Beyer & Söhne. 169 Seiten. 4.50 RM.

Das Verhältnis von Mutter und Tochter wird in der vorliegenden Arbeit nicht als Generationsproblem behandelt. Es wird vielmehr versucht, aus der Beziehung der Heranwachsenden zu ihrer Mutter Aufschlüsse über die personale Entwicklung des jungen Mädchens zu erhalten. Die Mutter wird nur soweit in die Betrachtung mit einbezogen, als sie als Gegenpol in der sozialen Beziehung des jungen Mädchens erscheint. Die Untersuchung stützt sich auf Beobachtungen, die Verf. als Leiterin verschiedener Mädchengruppen aus geordneten bürgerlichen Verhältnissen im Zusammenleben mit diesen Mädchen machen konnte, auf 4 Briefreihen junger Mädchen an den Lehrer oder die Freundin, auf 4 Tagebücher von Jugendlichen und auf die Befragung von 28 Müttern über ihre Töchter mittels Fragebogen. Das Eingebettetsein in die Familie als Kind, die Aussonderung der eigenen Welt der Jugendlichen, ihre Unerfülltheit zu Hause, ihre Erfüllung in der Schule, in der Bindung an einen anderen Menschen, im Jugendbund, in ihrer Wirkung der Jugendlichen auf das Verhältnis Mutter—Tochter werden ausführlich behandelt, ebenso die personale Haltung der Jugendlichen zu ihrer Mutter und der Ablösungsprozeß von der Mutter mit allen sich dabei ergebenden Reibungen, dem Ausweichen und den auftretenden Konflikten, schließlich die endgültige Überwindung dieser Schwierigkeiten. Abschließend werden zwei Briefreihen angeführt; in denen die Entwicklung deutlich wird. Allerdings sind aus Gründen der Raumersparnis nur wichtige Briefstellen wörtlich angeführt, der sonstige Briefinhalt wird schlagwortartig mitgeteilt. Verf. weist in der Schlußbetrachtung selbst darauf hin, daß wegen des geringen Umfanges ihres Materials „noch nichts Endgültiges und Erschöpfendes über das Verhältnis des jungen Mädchens zu seiner Mutter gesagt werden könnte". Wieweit das an der Art der Verarbeitung der Tatsachen liegt, die unter Verzicht auf jegliche Typisierung der beobachteten Fälle und ohne Versuch, verschiedene Abläufe zu vergleichen nur als Beispiele herangezogen werden, muß dahingestellt bleiben. Schließlich muß noch gefragt werden, wieweit ein Verhältnis von Mutter und Tochter überhaupt erfaßt werden kann, wenn der eine Partner aus der Betrachtung so weitgehend ausgeschaltet wird, wie das hier geschieht. Daß es sehr wohl möglich sein kann, über die individuelle Betrachtung des einzelnen Falles hinaus zu einer ersten Zusammenfassung fortzuschreiten und beiden Partnern dabei Rechnung zu tragen, hat unter anderem die Untersuchung von Clauß über die Beziehung der Mutter zu vaterlosen Halbwaisen gezeigt, die Verf. allerdings nicht bekannt sein dürfte.

Berlin. Hildegard Hetzer.

Rahn, Dr. Gottfried, Britsch und Klages. Zur philosophischen Grundlegung deutscher Kunsterziehung. Philos. und pädag. Arbeiten, herausg. von Aloys Fischer, Richard Hönigswald und Paul Luchtenberg. IV. Reihe. Pädagogik. Heft 13. Friedrich Mann's Pädagogisches Magazin, Heft 1394. Langensalza 1934. Beyer & Söhne. 111 Seiten. 3 RM.

Der Streit um Klages und Britsch lebt offen oder versteckt in den meisten kunstpädagogischen Veröffentlichungen. Der Kunsterzieher sieht sich einem gänzlich ungeklärten Neben-

einander, teilweise sogar einem Gegeneinander von Ergebnissen der beiden Richtungen gegenübergestellt, das R. vom Standpunkte einer allgemeinen Kunstphilosophie her zu entwirren versucht. Klages und Britsch zeigen jeder in seinen Ergebnissen ein eindeutiges Gesicht. Die Blickrichtung eines jeden ist durch eine tief in der eigenen Persönlichkeit begründete Wertung bestimmt. Britsch und seine Schüler im Starnberger Kreis vertreten, von einer ungewöhnlichen Achtung vor dem menschlichen Geist, der die Kulturwerte schuf, erfüllt, eine Philosophie des vielgestaltigen Geistes. Klages ergreift Partei für das Leben, das er in seiner Unberührtheit vom Geiste bedroht sieht und ist Philosoph des vielgestaltigen Lebens. So muß für den einen das bildhafte Gestalten, die Leistung, der Kunstwerke ihr Leben verdanken, „ein Gestalten vermöge der im ekstatischen Schauen erwachten Dränge" sein, während es für den anderen — von der Seite des Geistes her beschrieben — „Darstellen schauend erlebter Bilder vermittels sichtbar anschaulicher Gestalten" ist. Beide Betrachtungsweisen sind für die Erkenntnis des bildhaften Gestalten aufschlußreich. Kunstphilosophische Untersuchungen in der von R. versuchten Weise, die den Bedeutungsgehalt klarlegen und die Beziehungen zwischen verschiedenen Auffassungen aufdecken, helfen wie R. abschließend noch an der Gegenüberstellung von Kolb und Kornmann, den Vertretern zweier ganz verschiedener Kunsterziehungsrichtungen zeigt, dem Pädagogen, der den seinem Wesen gemäßen Weg gehen muß, zur Klärung und zum Verständnis, daß sein vermeintlicher Gegner, wenn auch auf ganz anderem Wege, das Gleiche sucht, das er selbst anstrebt.

Berlin. Hildegard Hetzer.

Eduard Wechßler, Jugendreihen des deutschen Menschen 1733—1933. Leipzig 1934. Meiner. 136 S.

In einer Zeit, in der die Unbedingtheit der Bindung an das eigene Volkstum in jeder Schicht unseres Seins so sehr zum Bewußtsein gelangt wie in der Gegenwart, erhebt sich mit besonderer Dringlichkeit die Frage nach den Gemeinschaftsformen, aus denen die persönlichen Träger neuer Kräfte und Entwicklungsantriebe, Sehnsüchte und Hoffnungen hervorwachsen, die — im Rahmen des völkischen Seins, seiner beharrenden Kräfte und Ordnungen — die Entwicklung völkischer Kultur und Art weitertreiben und ihr die ihr eigentümliche Bewegung und Dynamik geben. Wechßler antwortet auf diese Frage sowohl grundsätzlich als durch Bereitstellung eines umfangreichen Materials: Die Jugendreihe ist die Trägerin dieser lebendigen Bewegung. 5 große Jugendreihen, die vor etwa 200 Jahren einsetzend bis zur Hochromantik hinüberführen, stellt er mit klarer Unterscheidung heraus als die Träger der Entwicklung, die im deutschen Idealismus gipfelte. 5 weitere Jugendreihen ordnet er sodann der „deutschen Aufklärung" des 19. Jahrh. zu. Für die erste Gruppe gilt, daß sie aus der Wesensmitte deutschen Volkstums heraus gestaltet. Die zweite erscheint demgegenüber mehr peripher angesiedelt. Am Ende des 19. Jahrh. sieht Wechßler sodann, besonders deutlich in der Jugendbewegung, wieder neue Jugendreihen am Werk, die zur Zentralität, Schlichtheit und Natürlichkeit hindrängen und, zwar öfter gestört, unterbrochen und abgeschwächt, zuletzt durch den Nationalsozialismus politische Formkraft erhalten.

Wechßlers Buch ist reich an Anregungen, verbreitet überall neues Licht und ruft zur Prüfung und Ergänzung seiner mannigfaltigen Ansätze bewußt auf. Ein echtes Jugendbuch auch für den pädagogischen Psychologen, der in der Jugend die Trägerin der völkischen Jugend erkennt und im Wechsel der Generationen den Reichtum und die drängende Kraft deutschen Lebens zu sehen vermag. h.

L. Gruenberg, Wehrgedanke und Schule. Leipzig 1934. Armanen-Verlag. 59 S. 1,40 RM.

Diese Schrift will ebenso wie das schon früher angezeigte Buch H. W. Zieglers über „Wehrerziehung im neuen Geiste" der Durchdringung des deutschen Volkes mit dem Geist und der Haltung echter Wehrhaftigkeit dienen. Während Ziegler das Problem unmittelbar und doch allgemein angeht und auch praktische Vorschläge für die umfassende Durchführung der Wehrerziehung macht, gibt Gruenberg nach kurzer Formulierung der Ziele der Wehrerziehung einen Durchblick durch die verschiedenen Stoffe und Unterrichtsfächer, die, vom Wehrgedanken aus behandelt, für eine Wehrerziehung mehr schulmäßig-unterrichtlicher Art fruchtbar gemacht werden können. h.

Verantwortlicher Schriftleiter: Professor Otto Scheibner, Leipzig N 22, Cöthener Str. 64. Anzeigenleiter: Kurt Henker, Leipzig C 1. Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig C 1. (Postscheckkonto Leipzig 616 17.) Buchdruckerei Oswald Schmidt G. m. b. H., Leipzig C 1.
(I. v. W. g.)

Grundformen mütterlicher Erziehung.

Von Hildegard Hetzer.

1. Fragestellung und Beobachtungsmaterial.

Die Beziehung der Mutter zu ihrem Kinde ist durch zwei Tatsachen, die sich aus der biologischen Zusammengehörigkeit von Mutter und Kind ergeben, als spezifisch mütterliche Beziehung gekennzeichnet, nämlich durch die Freude des Besitzes an dem Kinde, die sich auf die Tatsache, daß das Kind eben das Kind seiner Mutter ist, gründet und durch die Fähigkeit, sich mit dem Kinde zu identifizieren, es zu nehmen wie es ist, trotz allem, was an ihm auszusetzen ist, es im Prinzip anzuerkennen, nicht weil es diese oder jene Eigenschaft hat, sondern weil es für die Mutter als ihr Kind einen Wert darstellt.[1] Daß eine dieser echt mütterlichen Beziehung sehr nahestehende Form der Beziehung zu einem Kinde gelegentlich auch dort besteht, wo die mütterliche Frau sich einem fremden Kinde zuwendet, daß beispielsweise die Pflegemutter unter Umständen dem Pflegekind wirklich Mutter zu werden vermag,[2] soll uns in diesem Zusammenhang nur soweit beschäftigen als wir gelegentlich darauf verweisen werden, um wieviel tragfähiger die biologisch fundierte Beziehung der Mutter zu dem eigenen Kinde ist, wenn sie vor eine Belastungsprobe gestellt wird, als die Beziehung der Frau zu dem ihr fremden Kinde, bei allem guten Willen, den sie ihm entgegenbringt.

Wie sich die Beziehung der Mutter zu ihrem Kinde, deren Hauptmerkmale wir herausstellten, im einzelnen gestaltet, ist im Zuge unserer Überlegungen vorzugsweise unter dem Gesichtspunkt der Entwicklungsmöglichkeiten und Erziehungsbedingungen, die die Mutter dem Kinde zu bieten vermag, wichtig. Diese mütterliche Erziehung ist keinesfalls nur davon abhängig, wieweit die Mutter dem Kinde in echt mütterlicher Haltung zu begegnen vermag, sondern sie wird wesentlich von der Stellung der Mutter zu ihrem eigenen Leben und von dem Grad ihrer Bindung an objektive der Willkür des einzelnen entzogene Werte bestimmt. Bei aller Verschiedenheit, die sich dem Beobachter auf den ersten Blick hin bietet, scheint es möglich zu sein, vier Grundformen mütterlicher Erziehungshaltung herauszustellen, und Bedingungen für

[1] Hetzer, Danziger, Löw-Beer, Pflegemutter und Pflegekind. Psychologie der Fürsorge, II. Leipzig 1930. — [2] Ebenda.

ihr Zustandekommen ebenso aufzuzeigen, wie Unterschiede, die sich im Bereich ein und desselben Formenkreises unter bestimmte Voraussetzungen ergeben, zu beschreiben. Mit der Herausarbeitung dieser Grundformen glauben wir auch für den Praktiker, der häufig ein Urteil über die Erziehungsmöglichkeiten, die die Mutter ihrem Kinde zu bieten hat, abzugeben genötigt ist, eine Handhabe zu liefern, die sich bei ihrer ersten praktischen Erprobung bereits durchaus bewährt hat, und einer Mütterschulung bestimmte Wegleitungen geben zu können. Die vorliegende Arbeit ist als ein erster Bericht über Problemlage und erste Ergebnisse anzusehen und soll durch eine umfassendere Publikation in vielen Punkten noch ergänzt werden.

Das Tatsachenmaterial, auf das ich mich bei diesem Versuch, Grundformen mütterlicher Erziehung aufzuzeigen, stütze, ist ein sehr verschiedenartiges. Es setzt sich zusammen aus:

a) 15 ausführlichen Beschreibungen von Müttern aus gehobenen Schichten, die ich selbst jahrelang bei der Erziehung ihrer Kinder beobachten konnte und mit denen ich eingehend eine Reihe von Fragen besprach, so daß hier in gewissem Sinne auch Selbstzeugnisse von Müttern vorliegen, die zu geben die Mütter der anderen beobachteten Gruppen, die über ihre mütterliche Haltung selbst nicht reflektierten, nicht in der Lage gewesen wären. Diese Beobachtungen sind bereits 1932 abgeschlossen worden.

b) 26 eingehenden Beschreibungen von ostpreußischen Müttern und zwar von Landarbeiter-, Fischersfrauen und Frauen aus dem Kleinbürgertum, die eine Reihe meiner Mitarbeiter, die durchweg mit diesen Familien zusammenlebten, unter meiner ständigen Beratung in den Jahren 1932—1934 anlegten.

c) 24 ausführlichen Beschreibungen von Müttern der Kinder des Sonderkindergartens Berlin-Moabit, denen Beobachtungen von Müttern aus den verschiedensten Schichten, an Frauen ungelernter Arbeiter, Arbeiterfrauen und Frauen kleiner Angestellter und Beamter zugrunde lagen. Die Mehrzahl dieser Mütter habe ich im Laufe des letzten Jahres im Zusammenhang mit den Untersuchungen, die ich an ihren Kindern vornahm, bei Mütterabenden und sonstigen Veranstaltungen des Kindergartens selbst kennengelernt. Die Beschreibungen wurden von der Jugendleiterin angefertigt, die die Mütter zum Teil schon seit drei Jahren kannte. Ferner wurden die übrigen 79 Mütter, deren Kinder den Sonderkindergarten noch besuchten oder ihn früher bereits besucht hatten, den beschriebenen Müttergruppen zugeordnet, so daß wir uns bei einigen statistischen Angaben auf diese umfassendere Zahl von Müttern beziehen werden.

d) 20 Beschreibungen von Müttern, denen der Verein zum Schutze der Kinder in Berlin bei seiner Arbeit begegnete, also von Müttern mißhandelter Kinder. Einen Teil dieser Kinder habe ich bei meiner Gutachtertätigkeit selbst kennengelernt, andere sind mir von den Fürsorgerinnen beschrieben worden. Da manche Fälle bereits 18 Jahre und länger von ein und derselben Fürsorgerin bearbeitet werden, liefern diese Fälle, die die Möglichkeit

einer Längsschnittbetrachtung geben, eine sehr wertvolle Ergänzung zu den kürzer beobachteten Fällen.[1]

2. Die vier Grundformen mütterlicher Erziehung.

Wir wollen bei der nachfolgenden Beschreibung der vier Grundformen mütterlicher Erziehungshaltung von den 24 eingehend beschriebenen Fällen des Sonderkindergartens ausgehen. Dem Einwand, daß es sich dabei um eine sehr einseitige Auswahl handelt, werden wir im einzelnen zu begegnen wissen. Hier sei nur darauf verwiesen, daß etwa ein Drittel der Besucher des Sonderkindergartens völlig gesunde Kinder sind, die nicht wegen irgendeiner Schwierigkeit aufgenommen wurden, sondern in der Absicht, ein gesundes Gegengewicht gegen die schwierigen Kinder zu schaffen, eine Maßnahme, die zu rechtfertigen in anderem Zusammenhang als im Rahmen dieser Arbeit noch unsere Aufgabe sein wird. Gerade der Vergleich der Mütter gesunder Kinder mit den Müttern der regelwidrigen Kinder wird für unsere Betrachtung sehr aufschlußreich sein.

Wir beginnen unsere Aufzählung der Grundformen mütterlicher Erziehung mit der Beschreibung der Erziehung, die die Mutter mit geordneter Stellung zum Leben dem Kinde zu geben vermag. Wir verstehen unter der Geordnetheit, daß es der Mutter gelang, zu einem seelischen Gleichgewicht zu kommen, das sie durch ihre Selbstbeherrschung zu wahren weiß, daß sie ihr Kind nicht in unmäßiger Weise zum Gegenstand macht, an ihm ihre Affekte zu entladen, daß es ihr gelingt, Ansprüche, die an sie gestellt werden, mit den ihr verfügbaren Kräften in Einklang zu bringen, mit auftretenden Lebensschwierigkeiten fertig zu werden. Die geordneten Mütter, die wir beobachten konnten, leben alle in einer guten Ehe. Zwei Fälle sind mir bekannt geworden, in denen es der Mutter eines unehelichen Kindes gelungen ist, geordnete Mutter zu sein. Auch unter den Kriegerswitwen, über die Clauß berichtet,[2] gibt es, wenn ich seine Beobachtungen richtig deute, geordnete Mütter, allerdings seltener als unter den Frauen, die in einer befriedigenden Ehe leben. Wo die wirtschaftliche Lage schlecht ist, weiß die geordnete Mutter durch planmäßige Lebensgestaltung und eigenen Einsatz in bewundernswerter Weise das Gleichgewicht herzustellen, so daß auch langdauernde Arbeitslosigkeit des Vaters das Vorkommen der geordneten Mutter nicht ausschließt. Die Kinder bedeuten der

[1] Mein herzlicher Dank sei an dieser Stelle allen denen ausgesprochen, die sich an der Sammlung der nötigen Tatsachenunterlagen in so bereitwilliger Weise beteiligt haben, den Müttern, die sich zur Befragung zur Verfügung stellten, den Studierenden der Hochschule für Lehrerbildung in Elbing, die einen Teil des Materiales beibrachten, den Fürsorgerinnen des Vereines zum Schutze der Kinder in Berlin, die mir so bereitwillig Auskunft gaben, und nicht zuletzt Fräulein Gertrud Noelle, die als Leiterin des Sonderkindergartens mir nicht nur Berichte lieferte, sondern den Fortgang der Arbeit durch Mithilfe bei der Materialbearbeitung wesentlich gefördert hat.

[2] Clauß, Karl, Mutter und Sohn. Vom Werdegang vaterloser Halbwaisen. Langensalza 1931.

geordneten Mutter sehr viel, sie verschließt sich aber trotz ihrer Hingabe an die Kinder nicht der übrigen Welt, sie wird dem Manne gerecht und ist für Anliegen offen, die an sie herangetragen werden. Ihr Besitzanspruch an das Kind ist kein absoluter. Das Kind ist ihr anvertrautes Gut, das sie in Verantwortung gegenüber einem Höheren erzieht. Daher bestimmen nicht ihre eigenen Wünsche allein über die Erziehung dieses Kindes, sondern das Erziehungsziel ist objektiv bestimmt. Das Kind soll nicht nur glücklich sein, sondern es soll auch gut werden, sein Leben soll nicht nur ihm gehören, sondern es soll der Gemeinschaft seine Pflicht und Schuldigkeit abtragen. Es soll nicht sein Leben führen, sondern sein Leben in den Dienst eines Höheren stellen. Die Mütter der Gruppe geordneter Mütter sind weltanschaulich fest verankert. Sie stehen auch unter dem Einfluß einer starken Tradition, die ihre erzieherische Haltung bestimmt, sie erzählen viel von ihrem eigenen Zuhause. „So hat das meine Mutter auch immer gemacht", kann man oft von ihnen hören. Sie halten alle den Einfluß der Erziehung nicht für alles vermögend, unterschätzen ihn aber auch keineswegs. Ihr praktisches erzieherisches Verhalten wird von Überlegungen bestimmt, und zwar stimmen Überlegung und Tun bei ihnen überein. Sie tragen der Eigenart des Kindes und der Besonderheit bestimmter Situationen Rechnung, verstehen es, allgemeine Erziehungsgrundsätze und Regeln auf das Kind entsprechend abzustimmen. Die Kinder haben zu den geordneten Müttern Vertrauen, nehmen am Leben der Mutter ebenso teil, wie die Mutter an ihrem Leben teil hat. Im Kleinkindalter ist alles, was die Mutter sagt, für sie gewissermaßen Evangelium. Das Kind lebt aber bei aller Zugehörigkeit für die Mutter und bei allem Stolz, den es für sie empfindet, sein eigenes Leben und beansprucht die Mutter nicht unentwegt, wie die Kinder der zweiten Müttergruppe es tun.

Im Anschluß geben wir einen kurzen Auszug aus den über einen Fall dieser Gruppe vorliegenden Tatsachen. (Die Protokolle über einzelne Mütter sind zum Teil 40 und mehr beschriebene Maschinenschreibseiten umfassend.)

Frau Z., 35 Jahre, stammt aus Ostpreußen, war früher einmal in einem Kindergarten als Helferin. Sie ist besonders tüchtig, häuslich, geschickt, näht alles selbst, ist in sich ruhend, harmonisch. Schaut zu dem 38jährigen Mann bewundernd auf, der kaufmännischer Angestellter ist. Die Ehe ist glücklich, der Vater sicher, tüchtig, selbstbewußt, lebt sehr in der Familie, obwohl er politisch interessiert, Amtswalter ist. Der 4jährige S. ist dem Vater sehr ähnlich, eigenwillig und aktiv, sorgt für die 3jährige Schwester H. in rührendster Weise. Diese ist besonders harmonisch, der Mutter sehr ähnlich. Das halbjährige Jüngste ist gut entwickelt. Die Kinder bedeuten der Mutter viel, aber nicht alles, sie lebt stark mit dem Mann. „Wenn wir abends ausgehen, haben die Kinder still zu sein, das müssen sie lernen." Das Erziehungsziel ist stark religiös bestimmt. Die Erziehungsgrundsätze sind von der Erziehung, die ihre eigene Mutter ihr angedeihen ließ, abhängig durch die Erfahrungen im Kindergarten beeinflußt. Die Erziehung ist eine autoritative, Grenzen, die ihr gesetzt sind, werden gesehen. Das Urteil des Mannes ist maßgebend, die Meinung der Nachbarn wird gering geachtet. Frau Z. überlegt das, was sie tut, korrigiert Fehler, die sie gemacht hat, geht besonders verständig auf die Eigenart der Kinder ein, beschäftigt sich viel mit ihnen, straft selten, erzieht vor allem durch ihr eigenes Beispiel. Daß man konsequent sein müsse und die Kinder sich den Eltern zu fügen

hätten, sind zwei ihrer wichtigsten Grundsätze, die nicht ausschließen, daß sie z. B. für die Tatsache des Trotzalters viel Verständnis zeigt.

Wir fassen zusammen: Die Grundform I mütterlicher Erziehung[1] ist ausgezeichnet durch Geordnetheit der Stellung der Mutter zum Leben, durch Vorhandensein eines objektiv bestimmten Erziehungszieles, durch überlegtes, dem Kinde gemäßes erzieherisches Eingreifen.

Die Grundform II, die wir nunmehr zu beschreiben haben, stellt in gewissem Sinne eine Luxusform vor, weil Kräfte unnütz vertan werden. Es ist zu ihrer Beurteilung wichtig, zweierlei festzustellen: Erstens, daß die Mütter, denen wir in dieser Gruppe begegnen, nicht in besseren wirtschaftlichen Verhältnissen lebten als die Mütter der eben beschriebenen Gruppe I. Die Lebensverhältnisse sind zum Teil sogar recht ärmliche. Allerdings ist überall ein gewisser Ausgleich gefunden. Zweitens müssen wir darauf hinweisen, daß die Mütter derselben Bildungsschicht angehören wie die Mütter der Gruppe I, daß nicht eine höhere Bildung oder ein höherer Grad von Bewußtheit der Lebensführung dafür verantwortlich zu machen sind, daß die Mütter der Gruppe II sich viel mehr mit sich selbst beschäftigen als die Mütter der Gruppe I. Denn dieses sich selbst Wichtignehmen ist eines der Hauptmerkmale der Mütter der Gruppe II, die wir als Mütter mit ungeordneter Stellung zum Leben bezeichnen möchten. Diese Ungeordnetheit bezieht sich nicht auf die Wirtschaftsführung und nicht auf die Ehe dieser Frauen. Ihre Haushalte sind in Ordnung und ihre Ehen sind häufig gute. Die Ungeordnetheit liegt vielmehr darin, daß die ungeordnete Mutter nicht das richtige Gleichgewicht in ihrem Leben herzustellen vermag. Ihr Leben ist nicht voll ausgefüllt, sie ist immer auf der Suche nach Möglichkeiten, es auszufüllen. Sie ist größeren Aufgaben gewachsen als die sind, die sie zu erfüllen hat. Ihre Unerfülltheit wäre in vielen Fällen behoben, wenn sie mehr als ein Kind hätte. Die Gründe dafür, daß die ungeordneten Mütter fast immer Mütter einziger Kinder sind, sind verschiedene. In manchen Fällen ist es ihnen nicht vergönnt, noch weitere Kinder zu haben. Sie haben manchmal ein oder mehrere Kinder durch den Tod verloren, sie wagen es nicht, noch weitere Kinder zu haben, weil sie alles das, was zur Aufzucht eines Kindes gehört, zu wichtig nehmen, überschätzen. Allerdings wäre mit der Tatsache, daß das Leben der ungeordneten Mutter durch stärkere Beanspruchung durch eine größere Kinderzahl ein erfüllteres würde, der Angleich an die geordnete Mutter noch keinesfalls hergestellt. Die Grundhaltungen der beiden Frauengruppen sind dazu zu verschieden. Die

[1] Wieweit bestimmte Grundformen mütterlicher Erziehung den Verlauf des Ablösungsprozesses der Jugendlichen von der Mutter in spezifischer Weise bestimmen, zu untersuchen, wäre unter Bezugnahme auf die Ergebnisse der Arbeit von E. Klamroth, „Mutter und Tochter, Ein Beitrag zur Psychologie des reifenden Mädchens“ (Langensalza 1934) sehr lohnend.

ungeordneten Mütter sind häufig selbst verwöhnte Kinder, sie beschäftigen sich, wie wir schon sagten, viel mit sich selbst, ihre ganze Stellung zum Leben hat eine stark subjektive Note. Das zeigt sich auch deutlich in der erzieherischen Zielsetzung, die von objektiven Werten in keiner Weise bestimmt wird, und in der Stellungnahme zu einer traditionellen Gebundenheit. Objektive Werte, Tradition werden nur soweit anerkannt, soweit sie mit den eigenen Wünschen übereinstimmen. Das Erziehungsziel ist, das Kind zu einem guten genußreichen Leben zu erziehen, womöglich einem Leben, das besser ist als das Leben der Eltern, wie denn überhaupt das Kind Erfüllung elterlicher Wünsche ist und von den Eltern völlig mit Besitzansprüchen belegt ist. Es ist unumschränktes elterliches Eigentum, ist Objekt zur Befriedigung ihrer Wünsche. Die Macht der Erziehung wird als ein Mittel, elterliche Wünsche zu erfüllen, sehr hoch eingeschätzt. Es wird viel Mühe auf das Kind gewendet, oft allerdings mehr aus eigenem Betätigungsdrang als in Erfüllung kindlicher Notwendigkeiten. Erziehungsgrundsätze und Überlegung spielen bei der Erziehung der subjektiven Grundhaltung der Mutter entsprechend eine geringere Rolle, das Eingehen auf das Kind ist oft ein übermäßiges Nachgeben, seine Eigenart wird auch häufig wieder von der Mutter übersehen, weil sie zu sehr in sich selbst befangen ist. Die Kinder dieser ungeordneten Mütter gehören im allgemeinen ganz eindeutig demselben Typ zu. Sie sind empfindlich, verzogen, unselbständig und brauchen im Kindergarten zumindest anfangs viel Aufmerksamkeit und Beachtung, viel vermittelnde Hilfe, um den Weg zur Gemeinschaft zu finden. Daß es sich dabei wahrscheinlich nicht um eine bestimmte Veranlagung handelt, sondern auch um eine Schädigung durch die mütterliche Erziehungsweise, zeigt sich darin, daß wir im Sonderkindergarten bei diesen Kindern mit Bestimmtheit auf eine Besserung ihres Zustandes rechnen können und daß oft die kleinen Spätlinge, denen die verhältnismäßig alte Mutter im Gegensatz zu ihrem Verhalten den älteren Kindern gegenüber als ungeordnete Mutter begegnet, von ihren Geschwistern abweichend die Züge dieser typischen Kinder ungeordneter Mütter tragen.

Im Anschluß wieder ein Beispiel für die eben beschriebene Form mütterlicher Erziehung:

Frau E. ist begabt, hübsch, verwöhnt, gutmütig. Näht für Nachbarn unentgeltlich. Lebt sehr nach außen, kümmert sich übermäßig um Tratsch. Vater ist ordentlich, stolz, daß er seine Familie heraufgebracht hat, will nur ein Kind haben, um den Lebensstandart erhalten zu können. Er ist Chauffeur in einem Geschäft. Die 6jährige M. ist der Mutter sehr ähnlich, begabt, hübsch, auf Wirkung bedacht, aber nicht so gutmütig wie diese. M. ist für die Mutter Objekt, das man gerne zeigt, das man vorführt. Sie braucht M., aber M. füllt sie nicht aus. Ihr Suchen nach einem anderen Inhalt zeigt unter anderem auch ihr intensives Mitleben im Kindergarten. M. soll ein hübsches, begabtes Mädchen werden, das einen ordentlichen Mann bekommt. Sie soll allerdings auch gut sein. Frau E. lebt in ständigem Kampf gegen Mutter und Schwiegermutter, die sich in die Erziehung einmischen. Sie ist in ständiger Opposition, trotzdem ist ihr das Urteil der anderen wichtig. Das Urteil des Mannes ist ausschlaggebend.

Die Nachbarn üben auch einen starken Einfluß aus. Frau E. schwankt allerdings ständig hin und her, eine Einstellung wird von einer anderen rasch abgelöst. Wenn andere Frau E. darauf bringen, denkt sie über Erziehung nach, Übereinstimmung von Überlegung und Tun sind für sie nicht vorhanden. Sie schätzt den Einfluß der Erziehung sehr hoch ein, denkt dabei allerdings mehr an Äußerlichkeiten wie gutes Benehmen u. ä. Ihre Erziehung schwankt zwischen Verwöhnen und strengem Zufassen, bis ihr das wieder leid tut und neuerdings das Verwöhnen beginnt. Für die Eigenart des Kindes hat sie wenig Verständnis, behandelt es ganz von sich aus. Erziehungsgrundsätze sind keine nachhaltigen nachweisbar. Auch diese werden bald von anderen übernommen, bald wieder fallen gelassen.

Die II. Grundform mütterlicher Erziehung ist, um es nochmals in aller Kürze zu sagen, ausgezeichnet durch die ungeordnete Stellung der Mutter zum Leben, die in der Tatsache des Nichtausgefülltseins ihren Ausdruck findet, durch eine subjektive erzieherische Zielsetzung, den starken Besitzanspruch, der an das Kind gestellt wird, einen übermäßigen Aufwand an erzieherischem Tun, der dem Kinde keinesfalls immer gemäß ist.

Wenn wir uns nunmehr der III. Grundform mütterlicher Erziehung zuwenden, so begeben wir uns in einen Bereich, in dem Bewußtheit der Lebensführung, subjektive, persönliche Stellungnahme zum Leben keinesfalls in dem Maße mehr möglich sind, wie bei den Müttern unserer Gruppe I und II. Die Mutter der Gruppe III hat keinen Abstand zum Leben, es fehlt ihr die Möglichkeit, sich in dem Maße von ihrem eigenen Leben zu distanzieren, daß es zu einer Stellungnahme überhaupt kommen kann. Sie verfügt nicht über das nötige Maß von Überlegung, um sich selbst Erziehungsziele zu setzen, oder an der Tradition, in der sie steht, zu rütteln, wie etwa die ungeordnete Mutter nur das anerkennt, was sich mit ihren eigenen Intentionen deckt. Die Mutter ohne Abstand zum Leben hat, ohne daß sie selbst wüßte woher, ein wenig differenziertes Erziehungsziel, das sie, man möchte fast sagen, starr übernommen hat, das ihr auch selten klar zum Bewußtsein kommt. Ihr Kind soll so werden, wie Menschen ohne Schlechtigkeit eben sein sollen, wie sie und ihre Eltern und alle anderen auch sind. Ebensowenig gibt sie sich überlegend über ihre Erziehungsweise Rechenschaft. Sie handelt, wie es notwendig ist, zu handeln aus dem Instinkt heraus, wird dabei allerdings, ohne daß sie es weiß, sehr stark von den Erziehungsmethoden bestimmt, die an ihr selbst erprobt wurden. Überlegungen, wieweit diese Methoden dem Kinde angemessen sind, fehlen und darin liegt die Gefahr angemessener Behandlung des Kindes dort, wo die Instinktsicherheit versagt und dem Kinde gefährliche Tradition die Mutter gefangen hält. Man hat immer wieder die Beobachtung gemacht, daß Eltern, die selbst mißhandelt wurden, ihren Kindern mit gleichen Methoden gerecht zu werden versuchen. In vielen Fällen geschieht es einfach aus der Meinung heraus, Kinder müßten ebenso behandelt werden. Oft gelingt es in mühsamer Auseinandersetzung, das schlummernde

Bewußtsein zu wecken. Die Frage, ob einem denn diese Behandlung als Kind gut getan hätte, die der Fürsorger stellt, ist oft der erste Anstoß, der die Mutter zur Auseinandersetzung mit der eigenen Erziehung führt, die bis dahin als unabänderlich gegeben hingenommen wurde. Und das Verständnis für die Unangemessenheit der Behandlung, die man dem Kinde angedeihen ließ, erwacht. Ohne Denkanstoß von außen wäre diese Überlegung niemals gekommen.

Der geringe Grad der Bewußtheit dieser Mütter zeigt sich auch darin, daß Erziehung für sie sich in der Hauptsache in äußerlichen, pflegerischen Maßnahmen erschöpft, deren Wirkung sie eher zu hoch als zu gering einschätzen, daß sie für die eigentlichen Erziehungsaufgaben wenig Verständnis haben trotz aller Opferbereitschaft. Denn die Opferbereitschaft dieser Mütter ist vielfach eine bewundernswerte, ebenso die Selbstverständlichkeit, mit der die Opfer gebracht werden. Sie nehmen es klaglos auf sich, der Betreuung des Bettnässers immer wieder ihre Nachtruhe zu opfern, sie bringen das Kind trotz großer Arbeitsüberlastung immer wieder geduldig jeden zweiten Tag in die weitentfernte Sprachklinik zum Unterricht, sie verstehen aber nicht, daß Kinder auch Fragen beantwortet haben wollen, daß ihnen gelegentlich das Herz daran hängt, daß die Mutter sich für das von ihnen selbst gezeichnete Bilderbuch interessiert. Daher spielen die Geschwister als Vertraute in dem Leben dieser Kinder eine viel größere Rolle als bei den Kindern der geordneten Mütter, obgleich auch die an den Geschwistern hängen und mit ihnen in einem harmonischen Verhältnis stehen. Trotz allem ist die Bindung Mutter und Kind und Kind und Mutter eine sehr starke, auch da, wo die Mutter dem Kinde nicht gerecht wird, ihm bei aller Fürsorglichkeit etwas schuldig bleibt. Ob die Mutter viel oder wenig schuldig bleibt, hängt von einer Reihe von Umständen ab. Die Gleichheit oder Ungleichheit der Veranlagung von Mutter und Kind spielt da eine entscheidende Rolle, vor allem aber auch das wirtschaftliche und kulturelle Milieu, in das Mutter und Kind hineingestellt sind. Als ostpreußische Landarbeiters- oder Fischersfrau, als Mutter des Kindes, das ebensowenig geistig beweglich ist wie sie selber, vermag die Mutter ohne Abstand zum Leben ihren Platz voll und ganz auszufüllen. Sie vermag sich allerdings nur schwer in gänzlich veränderte Verhältnisse hineinzufinden. Die Mütter ohne Abstand zum Leben, die wir unter den Berliner Müttern antrafen, sind alle von einer sehr starken Aktivität und einer gewissen Derbheit, die im Gegensatz zu den beobachteten Landmüttern steht. Ihre Ehen sind schlechte, der Mann spielt die Rolle des Pantoffelhelden. Die Kinder leiden unter der mütterlichen Aktivität, die das Eingehen auf ihre Bedürfnisse stark beeinträchtigt. Die Mutter versuchte in allen diesen Fällen durch gesteigerten Einsatz den Haushalt unter den schwierigen Verhältnissen in Ordnung zu halten, aber es gelang nicht recht. Wir glauben nicht zu irren, wenn wir annehmen, daß die weniger aktiven Frauen dieser Gruppe bald wieder aus

der Großstadt verschwinden oder derart an ihr zu Schaden kommen, daß wir ihnen in der Gruppe IV begegnen, daß nur die besonders aktiven Frauen den Mangel an geistiger Beweglichkeit, der die Umstellung auf die Großstadtverhältnisse erschwert, durch angestrengte Bemühungen auszugleichen vermögen. Auch die Tatsache, daß die in der Großstadt versagenden Frauen sich bei Rückverpflanzung ihrer Familie aufs Land voll und ganz bewähren, ist an einzelnen Fällen, die der Verein zum Schutze der Kinder betreut, zu belegen.

Wenn die Mütterschulung eine Aufgabe hat, so ist es vornehmlich die, den Müttern dieser Gruppe III, die auch Mütter vieler Kinder sind, zu Hilfe zu kommen, ihnen die volle und fruchtbare Entfaltung ihrer Mütterlichkeit zum Wohle des Kindes zu ermöglichen. Welche Kräfte bei diesen Müttern vorhanden sind, wird etwa der ermessen können, der die mitgeteilten Beobachtungen von Volkelt und Leuthheusser, die gerade an diesen Müttern gemacht wurden, aufmerksam durchliest.[1] Allerdings erfordert diese Hilfeleistung sehr viel Geduld, da sie die Mütter erst zur Besinnung auf sich selbst bringen muß, ihr schlummerndes Bewußtsein zu wecken hat, wozu unter anderem gerade die Müttererholung fruchtbare Gelegenheit bietet.

Im folgenden ein Beispiel für eine Mutter der Gruppe III:

Frau Sch. ist sehr energisch, selbstbewußt, spricht viel und hat absolut die Herrschaft im Hause. Sie stammt aus Ostpreußen, hat vor der Ehe in verschiedenen Stellungen sehr schwer arbeiten müssen und hat einen gewissen Zug von Härte. Der Vater ist resigniert, untüchtig, spricht alles nach, was die Frau sagt. Die wirtschaftlichen Verhältnisse sind schlechte und es gelingt der Frau nicht, zu einer leidlichen Ordnung zu kommen. Die älteste Tochter, 16jährig, ist ein gutmütiges, hübsches Mädchen, die 13jährige D. ist sehr empfindsam, anhänglich, zuverlässig und hauswirtschaftlich, der 11jährige H. ist frisch, offen, hübsch und begabt, die 9jährige G. ist unbegabt, unaufrichtig, flüchtig, die 7jährige G. ist eine schlechte Schülerin, aber sonst gutmütig und verträglich, die 6jährige H. anhänglich, praktisch, tüchtig, der Mutter sehr ähnlich, durch ein Sprachleiden behindert, das sie zu überwinden sich schon richtig bemüht. Frau Sch. lebt für die Kinder, hat sehr viel Sorge und Mühe, aber sie scheint das zu brauchen, der Mann ist wie das siebente Kind. Soweit sie Erziehungsziele kennt, sind diese praktischer Art: die Kinder sollen gehorchen, verdienen, selbständig sein. Sie hat ihre erzieherischen Verfahrungsweisen von zu Hause übernommen, sagt oft, „das war bei uns so." Der Mann hat keinen Einfluß auf ihr Tun, dagegen ihr Bruder, die Nachbarn sind wichtig, aber nicht ausschlaggebend. Sie ist kirchlich gebunden, aber rein äußerlich, d. h. Konfirmation, Taufe und ähnliches sind wichtig. Gedankliche Überlegung spielt bei der Erziehung so gut wie keine Rolle. Erzieherischer Einfluß wird hoch bewertet, sie glaubt alles durch Erziehung erreichen zu können. Sie ist in ihrem Verhalten zu den Kindern wechselnd, verwöhnt sie, fährt sie dann wieder an, urteilt nach ihrer eigenen Kindheit und wird ihnen daher nicht immer gerecht. Daß Kinder unbedingt gehorsam sein müssen, ist eines ihrer wenigen Erziehungsprinzipien. Die Erziehung ist sehr stark eine rein instinktive.

[1] Vgl. Volkelt, Hans, Kind und Familie. Rundgespräch auf dem XIV. Kongreß der deutschen Gesellschaft für Psychologie. In Psychologie des Gemeinschaftslebens. Herausgegeben von Otto Klemm. Jena 1934.

Die III. Gruppe mütterlicher Erziehung ist, um es nochmals zu sagen, dadurch ausgezeichnet, daß die Mutter ohne Abstand zum Leben ist, an starr übernommenen Erziehungszielen und -formen festhält, daß unbewußt instinktives Verhalten an Stelle von überlegtem erzieherischen Handeln treten und ihr Eingreifen dem Kinde oft ungemäß, in der Hauptsache pflegerischer Art ist.

Die IV. Grundform mütterlicher Erziehung muß als krankhafte angesprochen werden. Wir haben bei Müttern dieser Gruppe ausnahmslos pathologische Züge feststellen können, die mannigfaltiger Art sind, so daß ein einheitliches Krankheitsbild hier nicht gegeben werden kann. Der hervorstechendste Zug der Erziehung dieser Müttergruppe IV ist, daß sie vollkommen triebhaft und augenblicksbestimmt ist, daß jede Überlegung und jede Bindung als steuernde Faktoren wegfallen, daß dort, wo Überlegungen angestellt werden, wie das etwa die triebhafte Mutter der Schicht, in die ich mich mit meiner ersten Erhebung wandte, tat, für das praktische Handeln gänzlich bedeutungslos sind, da Überlegung und Tun in keiner Weise übereinstimmen. Von einem festen Erziehungsziel kann kaum gesprochen werden. Die Erziehungsverfahren sind meist recht wechselnde, wie das der sich jäh ändernden Stimmungslage der Mutter entspricht, die Zuneigung zu dem Kinde ist eine sehr affektgeladene, übertrieben starke, das Kind ist ganz und gar mütterliches Objekt. Die Mütter geben den Kindern bald nach, bald behandeln sie sie mit übermäßiger Strenge. Es ist mehr oder weniger Zufall, ob das, was gerade geschieht, ihnen gemäß ist oder ihnen völlig unangemessen bleibt. Der Maßstab für alles, was geschieht, ist die Mutter selbst, die z. B. den Jähzorn ihres Jungen, der ihr darin ähnlich ist, überhaupt nicht zu bemerken scheint, die geringe Freude ihres Mädchens an schönen Kleidern schwer tadelt und die geschickten Handarbeiten dieses außerordentlich begabten Kindes überhaupt nicht ansieht, weil ihr das nicht liegt und sie eigentlich nur Belesenheit als Zeichen höherer Bildung schätzt und über die geringe Lesefreudigkeit der 10jährigen ständig in Erregung gerät. Die Ehen dieser triebhaften Mütter, die sich kaum in einen anderen Menschen einfühlen können, sind im allgemeinen gestörte. Wir finden diese Mütter in allen von uns untersuchten Schichten, im Gegensatz zu den Müttern der Gruppe III, die wir unter den Müttern, von denen unsere Untersuchung seinerzeit ihren Ausgang nahm, nicht finden konnten, was ja auch ohne weiteres einleuchtet, da der bei ihnen vorgefundene Grad der Überlegung und Selbstbeobachtung diese Haltung ausschließt. Bei den Sonderkindergartenmüttern ist diese Müttergruppe IV in einer trostlosen wirtschaftlichen Lage, der Haushalt ist vernachlässigt. Bei wirtschaftlich besser gestellten Frauen, wie ihnen der Kinderschutz bei seinen Bemühungen, dem mißhandelten Kinde zu helfen, häufig begegnet, führt die übermäßig starke Triebhaftigkeit der Frau nicht zur unbedingten wirtschaftlichen

Verwirrung wie dort, wo die Frau so ausschlaggebend für die Gestaltung der Wirtschaftslage ist, es wird bei ihnen auch vielfach etwas kulturelle Tünche über ihr Verhalten gelegt. Vom Kinde her gesehen ist die Ungunst der mütterlichen Erziehung dieser vierten Gruppe dieselbe, ja vielleicht bei der höheren Schicht noch gefährlicher, weil hier die Öffentlichkeit mehr ausgeschaltet werden kann und damit die öffentliche Kontrolle der Erziehungsmaßnahmen fehlt. Der Kampf um die mißhandelten Kinder aus den sogenannten gebildeten Kreisen ist eines der schwierigsten Kapitel der Hilfeleistung der Gesellschaft für das Kind. Denn daß gerade diese Gruppe der triebhaften Mütter den Hauptprozentsatz der Mütter mißhandelter Kinder stellen, muß wohl kaum begründet werden.

Eine zweite Gruppe von Müttern dieses Formenkreises IV muß noch erwähnt werden: es sind das die Mütter, deren Aktivität völlig erloschen ist, die den Lebensschwierigkeiten nicht standhalten können und die nur mehr ein zu wenig an Selbsterhaltungstrieb aufzubringen vermögen, die in gänzlicher Gleichgültigkeit sich vom Leben treiben lassen, ihren Kindern meist nachgeben und ihnen in Aufwallungen mütterlicher Liebe für den Augenblick etwas gutes tun wollen, kein Ziel und kein Planen, kein morgen mehr kennen, die mit ihrer Familie hoffnungslos absinken.

Der Bericht über eine der aktiven triebhaften Mütter aus unseren Mütterbeobachtungen soll das Bild der triebhaften Mutter vervollständigen.

Frau I., eine 42jährige, sehr hübsche Frau, Tochter eines Schlächtermeisters, hatte 18 Kinder, davon 15 aus erster Ehe, die geschieden ist, dann 3 uneheliche Kinder. 10 Kinder sind meist sehr früh gestorben. Sie ist unbeherrscht, leicht umzustimmen und gutmütig, andererseits sehr gewalttätig und oft roh. Ihr Ausdruck ist ein sehr wechselnder, ihre Sprache sehr gemein. Der Vater des letzten Kindes, das heute 5 Jahre alt ist, ist ein ganz junger Mann, der bereits im Gefängnis war, mit einer anderen Frau und dann wieder mit Frau I. lebt, sehr zynisch, heftig und gewalttätig, anscheinend recht begabt. Die wirtschaftliche Lage ist sehr schlecht. Frau I. ist auf die Unterstützung angewiesen, da der Mann ihr nichts gibt, auch wenn er Arbeit hat. Die Wohnung ist verhältnismäßig ordentlich, Frau I. versteht es, überall Extrazuwendungen zu bekommen. Der sehr sensible Älteste, 18jährig, ist ganz anders als die Mutter, ist wirtschaftlich und tüchtig, denkt nach. Die 12jährige ist der Mutter Ebenbild, frech, eitel, lügnerisch veranlagt, hat bereits ihre ersten sexuellen Erfahrungen hinter sich. Der 7jährige F. ist der Mutter wesensfremd, viel weniger triebhaft als sie, ebenso der 6jährige H., der der Mutter wegen Mißhandlung abgenommen werden mußte und seit längerer Zeit in Pflege ist. Die 5jährige A. ist das Ebenbild der Mutter, klug, aber sehr triebhaft. Sie ist bereits einmal der Mutter mit einem Manne, der ihr Süßigkeiten gab, stundenlang weggelaufen gewesen. Die Kinder bedeuten Frau I. viel, in ihrer Art lebt sie für die Kinder, verteidigt sie, wie ein Tier seine Jungen verteidigt, zeigt ihnen ihre Liebe, indem sie ihnen immer etwas Gutes zu essen zusteckt. Sie ist ganz Gegenwartsmensch und will nichts mit den Kindern, als für den Augenblick hübsche, gutangezogene Kinder zu haben, die schön singen können u. ä. Sie ist selbst katholisch, stellt aber eines Tages die Frage, ob ihr Junge, der sehr an einer der Erzieherinnen hängt, nicht um dieses Einverständnisses willen evangelisch werden sollte. Sie hält die kirchlichen Feste ein. Maßgeblich für ihre Erziehung ist ihr das Urteil der Nachbarschaft. Von ihrer Jugend spricht sie kaum. Es fehlt ihr jeder Halt an der eigenen Kindheit. Sie überlegt nicht, tut, was sie im Augenblick denkt. Wertet bestimmte äußere Erziehungserfolge, Gutentagsagen u. ä. sehr hoch. Hat kein Verständnis für die Eigenart der Kinder,

urteilt aus dem Augenblick heraus, kennt keinerlei Erziehungsgrundsätze, sondern handelt, wie es ihr einfällt.

Wie weit die hier aufgezeigten Grundformen mütterlicher Haltung wirkliche Grundformen sind, mußte erstens der Versuch zeigen, andere Mütter als die der Müttergruppe, von der wir ausgingen, diesem Schema einzuordnen. Bei Einordnung der übrigen 79 Mütter der Kinder des Sonderkindergartens ergab sich, daß nur eine Mutter zu keiner dieser vier Gruppen paßte, wir werden ihr bei der Besprechung der Mütter ohne mütterliche Haltung noch begegnen. Ein Vergleich der 15 von mir bereits 1932 beobachteten Mütter aus einer ganz anderen Schicht, die auch einen anderen Grad der Bewußtheit der Lebensführung aufwiesen, ergibt, daß wir dort alle Formen mit Ausnahme der Grundform III wiederfinden, die wir als eine Form ohne Bewußtheit der Lebensführung dort zu finden, wie schon früher gesagt, auch nicht erwarten konnten. Daß diese gehobene Müttergruppe nicht nur bei der Erziehung zu überlegen vermochte, sondern daß sie in der Lage war, über ihre Erziehungshaltung zu reflektieren, hat an dem Vorhandensein der Grundform I und II im Grunde nichts geändert, es sei denn, daß bei Grundform II die objektive Bindung noch eine lockerere geworden ist. Auch die krankhafte Grundform IV ist durch den höheren Bildungsgrad dieser Mütter in keiner Weise verändert.

3. Das schwierige Kind als Belastungsprobe für die mütterliche Haltung.

Wir haben die Freude am Besitz des Kindes als einen Grundzug der mütterlichen Haltung herausgestellt. Wieweit vermag diese subjektive Wertung des Kindes durch die Mutter standzuhalten, wenn das Kind ein unerfreuliches ist, wenn die objektiven Voraussetzungen für Freude am Besitz und Anerkennung des Kindes geringe sind? Wir können im Sinne dieser Fragestellung von dem schwierigen Kinde als einer Belastungsprobe für die mütterliche Beziehung sprechen und wollen uns fragen, wie unsere vier Müttergruppen diese Belastungsprobe bestehen.

Wir haben unter den geordneten Müttern einige, die durch Kinderlähmung, Hirnhautentzündungen u. ä. schwerst geschädigte Kinder haben. Das schwierige Kind, das keinesfalls immer das einzige ist, ist für sie der Anlaß zu einer ganz besonderen Vertiefung ihrer mütterlichen Haltung geworden. Sie haben sich im Gegensatz zu den Müttern der Gruppe II mit diesem Schicksal abgefunden und versuchen, das Leben mit dieser Last, die es ihnen brachte, so gut es geht, zu leben. Sie sind besonders liebevoll zu dem kranken Kinde, gehen auf dieses Kind in jeder Weise ein, verfallen aber auch angesichts seines Unglücks nicht darauf, es sinnlos zu verwöhnen und ihm nichts als möglichst großen Lustgewinn zu schaffen. „Das schlimmste wäre, wenn B. so ganz unnütz und unbeschäftigt ihr ganzes Leben bleiben müßte“,

sagt Frau A. von ihrem kleinen in seiner geistigen Entwicklung schwer gehemmten Töchterchen.

Die ungeordneten Mütter finden sich mit der Tatsache des unerfreulichen, schwierigen Kindes nicht ab, ihr Wunsch, daß ihr Schicksal sich ändern möge, ist die längste Zeit stärker als die Überzeugungskraft der Wirklichkeit. Sie neigen dazu, die Abnormalität des Kindes zu übersehen, sie verwöhnen das Kind grenzenlos, um es für sein Unglück zu entschädigen, und sie neigen ebenso zur Verbitterung, die auch vor dem Kinde selbst nicht haltmacht, wenn sie sich vor der Unabänderlichkeit ihres Schicksals nicht mehr verschließen können. Die Enttäuschung über die Unerfülltheit der Wünsche, die sie an das Dasein des Kindes knüpften, kann sich zum Haß gegen das Kind steigern. Ihre Haltung wird dann im Grunde so, wie die der triebhaften Mütter, die die schwierigen Kinder trotz alles gelegentlichen Mitleids als ein Hindernis ansehen, oft als unliebsamen Gegner bei der Befriedigung ihrer eigenen Lust mit Mitteln bekämpfen, die, objektiv gesehen, völlig sinnlos sind. Es ist sicher kein Zufall, daß von einer bestimmten Gruppe sehr schwieriger, motorisch gestörter und unruhiger Kinder, die sich vorzugsweise als Kinder triebhafter Eltern erweisen, unter den Besuchern des Sonderkindergartens, der größte Teil in Pflegefamilien Aufnahme gefunden hat, weil ihre Familie sich ihrer zu entledigen wußte.

Die Mütter der Gruppe III nehmen das schwierige Kind hin, wie sie alles hinnehmen, was ihnen das Leben bringt. Manche finden sogar in dem Aufwand an pflegerischen Maßnahmen, den gerade die besonders hilfsbedürftigen Kinder beanspruchen, eine gewisse Befriedigung.

Gerade in der Haltung zu dem irgendwie schwierigen, unerfreulichem Kinde zeigt sich, wie kaum an einer anderen Stelle, deutlich die Überlegenheit der biologischen Mutter-Kindbeziehung über die sich einem fremden Kinde zuwendende Mütterlichkeit. Die Pflegemutter will im allgemeinen, wenn sie einem Kinde ihre mütterliche Liebe zuwendet, ein erfreuliches Kind haben, sie weist das unerfreuliche Kind zurück. Das Adoptionskind, das sich als unerfreulich erweist, hat ebenso an dem Versagen der Mütterlichkeit zu leiden wie das unerfreuliche Stiefkind. Diese Feststellung besteht zu Recht, auch wenn vereinzelt schwierige Kinder bei fremden Frauen auf die Dauer wirkliche Mütterlichkeit finden.

4. Fehlende Mütterlichkeit.

Wir haben bisher nur von Müttern gesprochen, die bei allen Nachteilen, die ihr Verhalten für das Kind haben mußte, es an Mütterlichkeit nicht fehlen ließen, die auf ihre Art ihr Kind liebten, weil es eben ihr Kind war, und die sich ihm verbunden fühlten, wie man sich etwas verbunden fühlt, was gewissermaßen ein Stück von einem selbst ist.[1] Wir haben ferner ge-

[1] Über diese Verbundenheit vom Kinde her gesehen vgl. Kahle, M., Die Erziehung weiblicher Fürsorgezöglinge zu ihrer Familie. Beih. 60. der Ztsch. f. ang. Psych.

zeigt, wie diese Mütterlichkeit sich unter gewissen Umständen wandeln kann, wie sie verschwindet, wenn die Belastungsprobe zu schwer ist. Gibt es, müssen wir uns noch fragen, eine andere Haltung der Mutter zu dem Kinde als die mütterliche? Ist es so, daß ähnlich wie ihre Brüste sich mit Milch füllen und damit die leibliche Nahrung für den neuen Menschen gesichert ist, in ihr die Mütterlichkeit wach wird, die ihr Verständnis für das Kind, ihre Bereitschaft zu Opfern umschließt, und damit dem Kinde Erfüllung dringendster Lebensnotwendigkeiten garantiert? Vieles spricht dafür, daß wirklich dafür gesorgt ist, daß ein Kind auch der mütterlichen Liebe sicher sein kann, sobald diese ihm das Leben geschenkt hat. Es ist erstaunlich, wie oft die uneheliche Mutter, die sich mit aller Macht gegen das Kind, das sie in sich wachsen fühlte, sträubte, die sich bereit erklärte, das Kind zu verschenken, sobald es einmal geboren, wenn sie das Kind das erstemal in ihren Armen hält, sich ihm so verbunden fühlt, daß sie sich nicht mehr von ihm zu trennen vermag, trotz aller früheren Vorsätze und aller bestehenden Abmachungen. Und ebenso erwacht häufig die Mütterlichkeit in der Frau, die sich nach vielen Versuchen, sich des Ungeborenen zu entledigen, endlich vor die Tatsache, ein Kind austragen zu müssen und dieses eines Tages in den Armen zu halten, gestellt sieht. Oder die Stiefmutter wird mit Mütterlichkeit auch gegenüber dem bis dahin schlecht von ihr behandelten Stiefkinde erfüllt, sobald das erste eigene Kind diese Mütterlichkeit in ihr zum Erwachen brachte.[1]

Neben all diesen Fällen, in denen das Kind durch sein Dasein die schlummernde Mütterlichkeit zu wecken vermag, gibt es allerdings auch Fälle, in denen die Mütterlichkeit nicht zum Durchbruch kommt, in denen sie an Widerständen scheitert, denen sie nicht gewachsen ist. Am häufigsten finden wir diese Fälle erstickter Mütterlichkeit unter den unehelichen Müttern oder unter Müttern aus gestörten Ehen, für die das Kind eine Erinnerung an den Mann ist, dem sie mit Abneigung begegnen, daran, daß ihr Leben gründlich verdorben ist durch sein Kommen. Und zwar läßt sich auch unter den Müttern, deren Mütterlichkeit für das Kind nicht wach wird, zwischen einer subjektiver gefärbten Haltung unterscheiden, wie sie den Müttern unserer Gruppe II und IV eigen ist, und zwischen einer objektiveren Stellungnahme, wie die Müttergruppen I und III sie aufweisen. Die subjektiven Mütter entledigen sich der Kinder so gut sie können, sie entziehen sich möglichst jeder Verantwortung für sie. Die objektiveren Mütter trennen sich von dem Kinde ebenfalls oft zeitlebens, sie weigern sich, es zu sehen, sie sind aber, soweit es in ihren Kräften steht, bereit, für das Kind wirtschaftlich zu sorgen und sie lassen ihm darin in gewissem Sinne Gerechtigkeit widerfahren. Für den Anspruch des Kindes auf ihre mütterliche Liebe, der oft gerade von den erwachsenden Kindern erhoben wird, sind sie

[1] Psychologische Untersuchungen über das Stiefmutterproblem. Beih. 45 der Ztsch. f. angewandte Psychologie.

taub. Die Akten des Kinderschutzes gewähren gerade in dem Kampf, der im Interesse des Kindes um diese Liebe geführt wird, erschütternden Einblick.[1]

Wir sagten, daß das Kind durch sein Dasein die mütterliche Liebe zu wecken vermag. Sein ständiges der Mutter Nahesein scheint gerade in den ersten Lebensjahren erforderlich, um die mütterliche Liebe wirklich zu ihrer vollen Entfaltung zu bringen. Wo Mutter und Kind in den ersten Lebensjahren, in denen noch nicht wie später, wenn der Heranwachsende die Mutter verläßt, ein geistiges Band die Getrennten verbindet, getrennt werden, versiegt die Mütterlichkeit vielfach. Die besten Mütter ihrer übrigen Kinder sind oft gänzlich beziehungslos zu einem ihrer Kinder, das ihnen in den ersten Lebensjahren abgenommen wurde, das im frühesten Alter nicht in ihrer Nähe war und durch sein Dasein ihrer Liebe zu ihm ständig Nahrung gab. Die Tragödie vieler Kinder, die in ihren ersten Lebensjahren bei Verwandten, in Pflegestellen, in einer Anstalt waren, und zu einem späteren Zeitpunukt zu der Mutter zurückkommen, hat in dieser Tatsache ihre Wurzeln. Daß das Fehlen eines geistigen Bandes vor allem dieses Versiegen der mütterlichen Liebe bedingt, zeigt sich auch dort, wo etwa das schwachsinnige oder sonstwie geistig abnorme Kind im Gegensatz zum gesunden, für dieses an die Mutter durch ein geistiges Band Gebundensein schon reif gewordene Kind durch längeren Anstaltsaufenthalt die Liebe der Mutter völlig verliert.

Ganz zuletzt müssen wir neben diesen Müttern, deren Mütterlichkeit grundsätzlich nicht in Frage gestellt werden kann, auch wo sie sich dem Kinde nicht in vollem Maße zuzuwenden vermag, die Mütter ohne Mütterlichkeit nennen, die es fraglos auch gibt. Sie sind in gewissem Sinne als eine Parallelerscheinung zu den unfruchtbaren Frauen anzusehen, wobei körperliche Unfruchtbarkeit und Unfähigkeit zu mütterlicher Haltung keinesfalls immer Hand in Hand gehen. In dem Leben dieser Frauen ist kein Platz für ein Kind, und auch das liebevollste und erfreulichste Kind, das gerade aus einer auf sehr enge Gemeinschaft mit dem Manne aufgebauten Ehe stammen kann, vermag keine Mütterlichkeit bei ihnen zu wecken. Wieweit diese fehlende Mütterlichkeit mit bestimmten Kulturerscheinungen, vorzugsweise einem übersteigerten Individualismus zusammenhängt, wird in anderem Zusammenhang näher zu untersuchen sein.

* *
*

[1] Vgl. Kipp, H., Die Unehelichkeit. Ihre psychologische Situation und Problematik. Beih. 66 der Ztsch. f. ang. Psych.

(Aus dem Psychologischen Institut der Universität München.)

Über das Lesenlernen im vorschulpflichtigen Alter.

Von Richard Pauli.

1. Die Frage nach der Erlernung des Lesens in der Frühkindheit hat in erster Linie eine praktische Bedeutung. Es handelt sich darum, ob und inwieweit ein Kind vor dem eigentlichen Schul- und Unterrichtsbeginn diese grundlegende Kenntnis bzw. Fähigkeit erwerben kann. Gegebenenfalls würde dies eine nicht unerhebliche Entlastung der Grundschule bedeuten: bei der bekannten Überfüllung gerade der ersten Klasse (Klassen) ein bemerkenswerter Umstand, — abgesehen von der Möglichkeit eines schnelleren Schulfortschrittes an sich und einer dementsprechenden Verbesserung des Lehrplanes überhaupt. Man denke nur an die überraschenden Erfolge der Ganzwortmethode im Anfangsunterricht der amerikanischen Volksschulen.

Neben der Grundschule wird durch die in Rede stehende Frage vor allem der Kindergarten und sein Ausbau berührt: im Sinne eines weitergehenden Überganges und einer unmittelbaren Vorbereitung auf den eigentlichen Unterricht. Es wäre möglich, ihm — zumal für den ältesten Jahrgang — ganz neue Aufgaben zuzuweisen und eine innigere Verbindung zwischen Kindergarten und Schule als seither herzustellen. Unabhängig davon käme in jedem Falle ein enges Zusammenwirken mit dem Elternhaus in Betracht; es wäre unentbehrlich bei einem Lehr- und Lernverfahren, das notwendig stark den Charakter des Einzelunterrichtes an sich trägt.

Außer dem praktischen Wert besitzen die Anfänge des Lesenlernens aber auch einen rein wissenschaftlich-theoretischen, nämlich als spezifisches Kennzeichen der Entwicklung: im Sinne etwa der elementaren Abstraktionsleistungen von Farbe und Form; oder der Herstellung und Benutzung einfachster Werkzeuge (entsprechend den Köhlerschen Schimpansenversuchen oder den Kleinkindertests nach Ch. Bühler und H. Hetzer). Man denke auch an die prinzipielle Bedeutung des dritten Lebensjahres im Rahmen der Gesamtentwicklung, so wie sie von K. Bühler und seinem Kreis eindringlich klargestellt worden ist (9, 12, 4, 3, 11).[1]

2. Gesehen unter diesen Gesichtspunkten und angesichts des spärlichen, bis jetzt vorliegenden Beobachtungsmateriales erscheint die genauere Beschreibung eines individuellen Falles von Wert, der durch seinen ungewöhnlich frühen Beginn ausgezeichnet ist und zum mindesten die methodische Seite — offenbar das entscheidende Moment hierbei — deutlich in die Erscheinung treten läßt.

Es handelt sich um die planmäßig beeinflußte Entwicklung eines noch nicht ganz dreijährigen Mädchens (2^{10}), der Tochter des Verfassers, eines gesunden, normal entwickelten, geistig regen Kindes (Intelligenzquotient = 1,2 nach Binet-Simon-Bobertag). Ein Zufall gab den Anstoß zu allen weiteren Versuchen, die im wesentlichen die erste Hälfte des vierten Lebensjahres ausfüllen: Die Kleine sah auf einer Anzeige ein ganz ungewöhnlich großes rotes lateinisches S — also etwas Auffallendes in jeder Beziehung — und wollte nun wissen, was das sei. Statt einer naheliegenden Umdeutung, wie sie Kindern dieses Alters gegenüber üblich ist, gab Verf. den Laut selbst mit der Bemerkung, das hieße so. Nach dem ersten Staunen und Zögern wurde das S von selbst mit großer Freude unzählige Male

[1] Die Ziffern verweisen auf das am Schluß stehende Quellenverzeichnis.

wiederholt, vor allem regelmäßig beim erneuten Anblick des Bildes. Damit war die Anregung gegeben, einem Kinde dieses Alters weitere Kenntnisse in gleicher Weise beizubringen und nach geeigneten Verfahren Umschau zu halten.

Von vornherein stand folgendes fest: Keinerlei Zwang, keinerlei Aufgabe (die Fähigkeit, eine solche zu übernehmen, wird mit Recht als Voraussetzung jeglicher Schulreife angesehen); kein schulmäßiges Vorgehen, kein Unterricht im üblichen Sinne konnten irgendwie in Betracht kommen. Lediglich die eigenen Antriebe des Kindes waren in Form des Spieles auszunutzen und auch nach Möglichkeit, aber stets mittelbar, d. h. unabsichtlich für das Kind herbeizuführen. Es handelte sich also um ein ausgesprochenes Gelegenheitsverfahren, nicht gebunden an bestimmte Zeitpunkte, auch nicht an bestimmte Zeitstrecken — letzteres höchstens in dem Sinne, daß jedesmal nur eine verhältnismäßig kurze Dauer in Betracht kam, auch sie ausschließlich durch das Verhalten und den eigenen Wunsch des Kindes bestimmt. Weiter: Alles, was damit zusammenhing, mußte stark lustbetont sein und bleiben, um so die unerläßliche Bereitwilligkeit zu einer derartigen Beschäftigung zu erzielen, das Hauptfordernis, abgesehen von einer ungewöhnlichen Eindringlichkeit der einzuprägenden Eindrücke. Ständige Bereitschaft seitens des Unterrichtenden war demnach Bedingung ebenso wie sein suggestiver Einfluß im Sinne der Freude, der freudigen Erwartung und Beschäftigung. Unter dem Gesichtswinkel wurde alles an das Kind herangebracht. („Soll ich dir einmal was ganz Schönes zeigen?" oder „Wollen wir zusammen etwas Schönes malen?" usw.)

Damit sind die Grundzüge des Vorgehens gegeben. Es vereinigen sich darin zwei oberste Grundsätze aller Erziehung, deren erster in dem Fröbelschen, dem Kinde nachzugehen, liegt. Er findet seine Ergänzung in dem Gedanken bzw. der Forderung Schleiermachers, den Zögling so zu beeinflussen, daß er von selbst, von sich aus das will, was der Erzieher anstrebt.

Von besonderer Bedeutung ist die ausgesprochene Lustbetonung, die Freude bei jedem Neuerwerb (Ersteindruck); nur unter dieser Bedingung darf er überhaupt erfolgen, wenn er Erfolg haben soll. Das damit gegebene Moment der Eindringlichkeit ist für das Behalten, besonders für das dauernde Behalten, also das Lernen in seinem Werte wohl bekannt, wenigstens im allgemeinen (6, 15). Gerade für das Kind besitzt es aber offenbar eine erhöhte Bedeutung, wie wiederholte lehrreiche Beobachtungen zeigten.

Beim Kleinkinde z. B. gelang es trotz häufiger Wiederholung nicht, den auffallenden Unterschied zwischen männlicher und weiblicher Wildente sicher klarzumachen und einzuprägen; das bewiesen stets wiederkehrende Verwechslungen. Eines Tages führte der Spazierweg einen Bach entlang, auf dem nur ein Enterich und das zugehörige Weibchen hintereinander längere Zeit dicht neben dem Kinde herschwammen, bei völliger Abgeschiedenheit im übrigen. Die Gegenüberstellung war also so eindrucksvoll als möglich, führte zu einer selbständigen Frage und von da an zu einem unverbrüchlichen Festhalten. — Ein verwandter Fall wiederholte sich später bei einem etwas älteren Kinde (nicht personengleich mit dem des Lesenlernens). Es sollte sich daran gewöhnen, beim Aufstehen vom Tisch den Stuhl anzuschieben, was trotz regelmäßiger Mahnungen nicht oder nicht richtig gelang. Da half an einem Tage ein bestimmtes eindrucksvolles Erlebnis. Bei dem Betreten eines Gastzimmers fand das Kind zu

seinem großen Verdruß den bestellten Tisch nebst Stühlen in völliger Unordnung, die von einer aufbrechenden Gesellschaft herrührte. Die Ausnutzung dieser Lage durch besonderen nachdrücklichen Hinweis hatte den gewünschten bleibenden Erfolg.

Soviel von der spezifischen Einprägsamkeit von Eindrücken und ihrer pädagogisch-didaktischen Bedeutung.

Dieser Gesichtspunkt war nun auch maßgebend für die besondere Ausgestaltung der letzten und entscheidenden Seite des Verfahrens: der Wiederholung. Zweierlei ist mit Bezug darauf zu sagen:

1. Mehr als sonst gilt hier der Grundsatz: repetitio mater studiorum, d. h. ständige, reichlichste Wiederholung ist unerläßlich.

2. Wenn hier von Wiederholung die Rede ist, so ist das nicht im strengen und strengsten Sinne gemeint, sondern ihr Wesen und ihre Durchführung bedingen gerade eine gewisse Ungleichartigkeit im einzelnen. Es muß also dafür gesorgt werden — und zwar unter allen Umständen —, daß die sonstigen Nebenwirkungen der Abstumpfung, Ermüdung und Langeweile ausgeschaltet bleiben, daß demnach der spezifischen Einprägsamkeit gerade auch nach dieser Richtung Rechnung getragen wird. Kurz: Die Wiederholung muß mit dem Reize der Neuheit und Abwechslung verbunden sein. Variatio delectat. Die damit geforderte Vielseitigkeit des Verfahrens stellt gewisse Anforderungen an die Erfindungsgabe wie die Anpassungsfähigkeit und bedeutet zugleich unbegrenzte Ausgestaltungsfähigkeit, je nach den individuell wechselnden Verhältnissen.

3. Soviel von dem Verfahren im allgemeinen; und nun die eigentliche Durchführung, wobei an das Wiederholen und Einprägen angeknüpft werden soll, zunächst was den Ausgangslaut S angeht. Denn an diesem Beispiele wird das Gesagte unmittelbar deutlich. In mannigfachster Form und Farbe und Größe wurde dasselbe Bild immer wieder vorgeführt und die abstraktive Gestalterfassung so begünstigt und vertieft. Nach Möglichkeit wurde das vollkommen selbständige Erkennen und Wiedererkennen herbeigeführt und abgewartet (als Einzeleindruck oder im Verband mit anderen verwandten Eindrücken, also mit einer Unterscheidungsleistung). Erst beim Ausbleiben bzw. Versagen erfolgte ein unterstützender Hinweis. Das Ganze trug etwa den Anstrich des Ostereiersuchens mit der entsprechenden Aufmunterung und gleichem Beifall. In allen Fällen kam die assoziative Verknüpfung von Bild und Sprachlaut zur Geltung. Die einzelnen Gelegenheiten waren:

1. Beim Essen — an sich wichtig — russisches Brot oder Teigbuchstaben in der Suppe, dazu sonstige Süßigkeiten, eigens für diesen Zweck hergestellt; auch alles irgend verwandte und darum brauchbare, z. B. Hörnchen, entsprechend gehalten = U, alles ring- oder kreisförmige = O.

2. Im Freien, in der Stadt Ausnutzung von geeigneten Firmenschildern, besonders auch Leuchtbuchstaben an Geschäften und im Bahnhofe usw., jedenfalls stets auffallende, ungewöhnliche Erscheinungsweisen, die an und für sich dem kindlichen Geschmack entsprechen. Dazu kamen alle sonst sich bietende Gelegenheiten wie Zeitungen, Werbedrucksachen, Büchertitel.

3. Einsticken des Buchstabens auf Lätzchen in verschiedener Farbe und Stellung, so daß in der Beziehung eine gewisse Erwartung oder Überraschung gegeben war, zugleich aber Regelmäßigkeit der Wiederholung selbst.

Bei aller Verschiedenartigkeit im einzelnen ist diesen Darbietungs- und Wiederholungsformen etwas gemein: das optische Bild erscheint dabei als ein fertiges. Damit sind zugleich die folgenden Weisen gekennzeichnet, nämlich durch das Gegenteil, durch das Erlebnis der Entstehung der Buchstabenform, das für sich als Teilmoment von größter Bedeutung ist: wieder im Sinne des Reizvollen, Aufmerksamkeiterregenden und daher Einprägsamen, zumal auch eine unbegrenzte Möglichkeit für Abarten gegeben ist und nicht genug ausgenutzt werden kann. Unter diesem neuen Gesichtspunkte sind drei weitere Darbietungsformen zu erwähnen, deren jede ihrerseits zahlreiche Abänderungsmöglichkeiten in sich schließt:

1. Malen und Schreiben von Buchstaben, verschiedenartig nach Größe, Dicke und Farbe, u. a. auch in den Sand (Wert der Mannigfaltigkeit).

2. Legen und Zusammensetzen der Buchstaben aus Steinen, Perlen und Holzklötzchen.

3. Herstellung der Buchstaben mittels der Hände (Finger) ähnlich den Schattenspielen, Schreiben mit dem Zeigefinger in die Luft (Auffassung der Bewegungsform), entsprechendes Abfahren der Haut (des Unterarmes oder der Handfläche). Für die Abstraktion der Gestalt sind gerade die beiden letzten Verfahrungsweisen von Belang (13, 18).

Dies sind die hauptsächlichsten Lehrformen, die nach Bedarf und vor allem je nach Wunsch zur Anwendung kamen. Sie schließen eine hinreichende Zahl von Abwechslungsmöglichkeiten in sich. Selbstverständlich sind sie weiterer Bereicherung fähig, von denen jede einzelne willkommen ist. Man denke z. B. an Friese, Ornamente, Bilder mit Wechselrahmen, Setz- oder Säform von Pflanzen und Blumen usw.

4. Die wichtigste Frage war selbstverständlich die nach dem Lernfortschritt: Was sollte sich an den Anfangslaut anschließen? Daß es nur Sprachelemente, nicht aber ganze Worte sein konnten, stand fest (angesichts der großen Jugend der Vp.). Aus diesem Grunde mußte Bedacht genommen werden auf das Allereinfachste. Es handelte sich also lediglich um die Wahl des nächsten Lautes bzw. Buchstabens, während die vereinfachte lateinische Schrift beizubehalten war (ohne Grund- und Haarstriche, ohne alle Beistriche entsprechend dem Brücklschen Lesebuch oder den Typen der Verkehrsanstalten, unter ausschließlicher Verwendung von Kleinbuchstaben). Die Wahl fiel auf die Vokale: im Hinblick auf ihre bekannte lautliche Ausnahmestellung, ihre leichte Aussprechbarkeit, ihre selbständige Bedeutung und die besonders einfache Gestalt der Buchstaben. Letztere bestimmte die engere Wahl im Sinne des O, dessen ring- bzw. kreisförmige Form eine besondere Stütze bedeutet; vgl. dazu das erwähnte Lesebuch, das ebenfalls hiervon ausgeht. In unmittelbarem Anschluß an das O kamen U und I dazu. Bei dieser Gelegenheit ergaben sich die ersten Schwierigkeiten in Gestalt von Verwechslungen, bei den lautlich verwandten O und U besonders. Es galt zunächst, diese Klippe zu überwinden, bevor an weiteres gedacht werden konnte. (Einstellung des Lernfortschrittes ganz nach Maßgabe des jeweiligen Erfolges als Grundsatz.) Den Fingerzeig zur Behebung des Hemmnisses gab das I; es nahm eine Ausnahmestellung ein, sofern hier eine Unsicherheit kaum auftrat. Ein optisches Moment, durch regelmäßigen sprachlichen Zusatz — selbständig oder auf Befragung — hervorgehoben, erwies sich als entscheidende Stütze: das I „mit dem Pünktchen". Dementsprechend wurden O und U mit ihrer Gestalt zusammen benannt: als

O-Ring und U-Bogen. Der gewünschte Erfolg trat ein, die Unterscheidung gelang von da an. Das E wurde aus freien Stücken Eber genannt und so nach seinem Lautwert erkannt. Für das später folgende A bedurfte es keiner besonderen Stütze.

Eine Sondererscheinung trat bei diesen spielmäßigen Übungen wiederholt zutage. Plötzlich auftretender kindlicher Übermut führte zu unverkennbar absichtlichen Falschbenennungen aller Buchstaben, auch der ganz sicheren, besonderss des S. In solchen, nicht allzu häufigen Fällen wurde sofort — ohne jeden Tadel — abgebrochen, um die Stiftung oder gar Einprägung von falschen Assoziationen zu vermeiden.

Mit dem Erwerb des S und der fünf Vokale, also von sechs Buchstaben im ganzen, war nach verschiedener Richtung ein gewisser Abschluß oder wenigstens ein vorläufiger Abschnitt erreicht. Sechs Einheiten stellen in diesem Alter schon einen beträchtlichen Stoff dar, wenn er wirklich beherrscht werden soll. Die zu dem Zweck häufig geübte freie Wiedergabe der Vokale gelang insofern bereits nicht mehr befriedigend, als immer wieder einer (meist das O) beim Aufsagen ausgelassen wurde. Es mußte mit der Merkfähigkeitsgrenze gerechnet werden. Lag darin eine Warnung vor weiterer Vermehrung des Stoffes, so genügte das Vorhandene bereits zu einem entscheidenden Fortschritt in anderer Richtung, nämlich zur Laut- und Buchstabenverbindung im Sinne des Wortes als höherer Einheit. Selbstverständlich war gerade dabei der einfachste Fall aufzusuchen, dem überdies eine entsprechende Gefühlsbetonung zukommen mußte. Die Gelegenheit dazu ergab sich um die Osterzeit in Gestalt des Wortes Ei. Es wurde eingeführt durch das Bild des Eies, in das der Doppelbuchstabe eingetragen war und immer wieder hineingemalt wurde (ganz nach Art der neueren Unterrichtsweise also). Der Versuch gelang. Der nächste und nächstliegende Schritt war das Au, als Ausruf dem Kinde entsprechend nahegebracht. Die Unterscheidung von ei und au bereitete, wie zu erwarten war, erhebliche Schwierigkeiten. Um ihrer Herr zu werden, bedurfte es unausgesetzter Wiederholungen und ständiger Hinweise auf das I mit dem Pünktchen als maßgebendes Kennzeichen.

Nach diesen Ansätzen ergab sich als weitere Aufgabe, mit den vorhandenen sechs Buchstaben nach Möglichkeit weitere Worte zu gewinnen, einfachster Art natürlich, ohne Zuhilfenahme großer Buchstaben. So sollte der Übergang zum eigentlichen Lesen vermittelt werden. Bei der Durchführung wurden vor allem die schon erwähnten Lätzchen verwandt, die zunächst der Einübung und ständigen Wiederholung der Buchstaben dienten und nun sinnvolle Zusammenstellungen boten. Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht über die beiden Gruppen von Lesestoff bei 10 Lätzchen (= 2 × 5):

	Gruppe I: Grundbuchstaben		Gruppe II Doppellaute und einfache Wörter	
1.	S	S	ei	ei
2.	O U	U O	eu	au
3.	a e	i u	so	es
4.	i i s	s i i	eis	aus
5.	s u e	e u s	aus	sau

Sodann mußte versucht werden, die fehlenden Buchstaben allmählich hinzuzulernen und so zum richtigen Lesen zu kommen. Zu dem Zweck wurde der

seitherige Weg des Elementenlernens verlassen und auf das Ganzwortverfahren zurückgegriffen, unter Beschränkung auf einen bestimmten Komplex ausgezeichneter Art: in Form des eigenen vollständigen Namens und der zugehörigen Wohnung (renate pauli, münchen, kufsteinerplatz vier). Maßgebend waren zunächst lediglich die drei ersten Worte. Bei münchen spielte der U-Bogen „mit den zwei Pünktchen drauf" eine entscheidende Rolle. Es bedurfte begreiflicherweise außergewöhnlich vieler Wiederholungen und stets neuer Hinweise, bis die Worte als solche erkannt und einigermaßen sicher unterschieden wurden. Die Anfangsbuchstaben — als erste vereinzelt aufgefaßt — wurden dann auch gesondert geübt, entsprechend dem ursprünglichen Vorgehen.

Zusammen mit den sechs Grundbuchstaben waren so 18 Buchstaben im ganzen erfaßt, und zwar hauptsächlich die geläufigen. Es fehlten noch b, d, g, q, w, x, y, von denen drei (q, x, y) für die hier in Betracht kommenden Zwecke ziemlich belanglos waren.

Über die Art des weiteren Fortschrittes gibt ein Schulfall Aufschluß, für den wieder die eigene Anregung maßgebend war. Gelegentlich eines besonders beliebten Märchens zog ein bestimmtes Wort die ganze Aufmerksamkeit und alles Interesse auf sich, und zwar in der Form, daß das Kind stürmisch gerade dieses Wort (Zwerg) geschrieben zu sehen verlangte. Damit ist ein Fingerzeig für die Form gegeben, in der Unterricht und Lernen fortzusetzen waren. Es versteht sich von selbst, daß auch hierbei eine gewisse Leitung nicht entbehrt werden kann. Richtet sich also der zufällige Wunsch auf ungeeignete, z. B. zu lange oder ungewöhnliche Worte, so ist er zu umgehen: nicht in Form einer Ablehnung, sondern in Gestalt eines passenden, unvermerkt eingeschobenen Ersatzes. (Methode der zufällig verlangten und zweckmäßig ausgewählten Worte: entsprechend der Erlernung der ersten Buchstaben.)

Es wäre nicht schwer gewesen, alle noch fehlenden Buchstaben zu erwerben, dazu einen gewissen Wortschatz, der wohl auch zum Lesen von Sätzen geführt und so das Endziel gebildet hätte. Allein der ganze Versuch mußte an dieser Stelle abgebrochen werden. Maßgebend war vor allem der Umstand, daß die Einführung der Sütterlinschrift bei dem Anfangsunterricht den praktischen Wert dieser Vorbereitung in Frage stellte. Es mußte sogar ein ausgesprochener Nachteil befürchtet werden: durch die Verwirrung, die notwendig zwei verschiedene Systeme gerade beim Anfänger anrichten. Dazu kamen gesundheitliche Störungen, die für unbestimmte Zeit die Versuche selbst und ihre unerläßliche Regelmäßigkeit in Frage stellten.

Insofern entstand noch eine neue Aufgabe, als nachzuprüfen war, was unter diesen veränderten Umständen haften blieb. Gelegentliche Stichproben in größeren Zeitabständen (Monaten) ergaben den raschen Verlust aller zusammengesetzten Leistungen, besonders des Worterkennens: ein mittelbarer Beweis für die erwähnte außerordentliche Bedeutung der ständigen Wiederholung und Übung. Die ursprünglich gelernten Buchstaben dagegen wiesen keinerlei Schwankungen mehr auf (S, O, U, I). Dieser Ansatz und damit der grundsätzliche Zusammenhang von Sprachlaut und Schriftzeichen waren also dauernd behalten und bleibender Besitz geworden.

5. Es sind nunmehr die ersten Ansätze des Schreibens zu verfolgen. Auch sie stellten sich ganz von selbst durch Zusehen beim Schreiben ein und zwar ver-

hältnismäßig spät, etwa ein halbes Jahr nach Lesebeginn, mit 3^3 Jahren. Maßgebend war also auch hier der eigene Antrieb, der sich seinerseits als Ausdruck des kindlichen Nachahmungstriebes darstellt. Ein Bezug auf Zeile oder Richtung nach der Senkrechten oder auf Größengleichheit untereinander war natürlich nicht vorhanden, so wenig wie eine bestimmte Strichführung im Sinne des eigentlichen Schreibens. Die Anfänge erstreckten sich nicht auf das S, sondern auf O und U, wobei das erstere voranging. Das U erschien im wesentlichen als Abart des O-Ringes und wurde auf zweierlei Weise hergestellt: in einem Zuge oder durch passende Zusammensetzung von drei Strichen. Später kam noch I dazu. Versuche mit S dagegen fielen nicht befriedigend aus. Die charakteristische Gestalt (das allein entscheidende) wurde häufig nicht getroffen; an ihre Stelle trat leicht eine 3. Auch störten die bekannten Spiegelbilderscheinungen, die für dieses Alter bezeichnend sind. Ein Fortschritt war also auch hier zunächst nicht zu erzielen. Immerhin sind die ersten brauchbaren Ansätze beachtenswert, ebenso wie einige weitere selbständige Versuche zur Herstellung von Buchstabenformen (Legen von Steinen usw.).

6. Soweit das rein Tatsächliche in Betracht kommt, ist der Bericht abgeschlossen. Rückblickend und zusammenfassend ist im Hinblick auf die Verallgemeinerungsfähigkeit des Vorliegenden festzustellen:

1. Es ist gelungen, in der ersten Hälfte des vierten Lebensjahres (des ersten Kindergartenjahres) wenigstens einen entscheidenden Ansatz zum Lesen und auch zum Schreiben zu machen: durch planmäßige Ausnutzung und Herbeiführung von eigenen Antrieben im Sinne des Spieles, wobei neben reiner Freude und Lustbetonung der betreffenden Beschäftigung besonders ausgebildete Wiederholungsweisen eine Hauptrolle spielten. (Lernen und Unterrichten in reiner Spielform.)

2. Wesentlich ist die Beschränkung auf 6 Buchstaben, dazu ihre vereinfachte lateinische Form sowie ihre zweckmäßige Auswahl (S als einziger Konsonant, außerdem die 5 Vokale; vgl. die Anfänge des Rechenunterrichtes unter Innehaltung eines Zahlbereiches von 1—10 bezw. 20).

3. Bei weiterem Fortschritte ist die Ganzwortmethode in Betracht zu ziehen, ebenfalls unter stärkster Beschränkung und gleichzeitiger Wahl besonders geeigneter Einheiten (Benutzung der Ausgangsbuchstaben, äußerste Kürze, ausgesprochene Gefühlsbetonung und Ichbezogenheit, eigener Name und entsprechende Wohnung, wenn möglich; oder aber ähnliches, das die zufälligen Umstände und die Wünsche des Kindes in den Vordergrund schieben).

4. Auch erste Ansätze zur Schrift treten als Nachahmungserscheinung auf und können weiter entwickelt werden, wobei die Anforderungen auf ein Mindestmaß zurückzuführen sind. (Keine Grund- oder Haar- oder irgendwelche Binstriche, Verzicht auf Linie, auf Bezugnahme der Senkrechten und Gleichheit untereinander.)

Allgemein wäre zweierlei zu sagen:

Für den Kindergarten (schon der ersten Zeit) wie für das Elternhaus erwachsen brauchbare Anregungen und bestimmte Aufgaben im Sinne einer nicht zu unterschätzenden Vorbereitung auf die Grundschule wie deren Entlastung: durch Schaffung eines Kristallisationskernes an Wissen und Können, der durch den planmäßigen Unterricht passend zu erweitern ist, mit dem Lesen- und Schreibenkönnen als Ziel. Die Montessori-Bestrebungen bezeichnen in gewissem

Zeittafel.

Alter: Jahre, Monate	
2 10	Zufällige Frage beim Anblick eines großen roten S: Was ist das? — „Das heißt S.“ Erlernung dieses Buchstabens; zahllose Wiederholungen mit Abänderungen nach Größe, Dicke, Farbe (fertig oder in Entstehung).
2 10—3 1	Erlernung der Vokale (Reihenfolge: o, u, i, e, a). Schwierigkeiten in Gestalt von Verwechslungen, bei O und U besonders (auch lautlich nicht scharf getrennt); ausgezeichnet dagegen I „mit dem Pünktchen“. Behebung der Schwierigkeit durch „O-Ring“ und „U-Bogen“; E wird Eber genannt. Immer neue Darbietungsweisen: Sticken in Lätzchen, um eine gewisse Regelmäßigkeit zu erzielen. Schreiben mit dem Finger in die Luft und auf die Handfläche. Manchmal kindlich übermütiges Durcheinanderwerfen von allem: Sofortiges Abbrechen des Versuches.
3 1,5	Die sechs Buchstaben jetzt fast regelmäßig richtig erkannt. Übungen mit je zwei Buchstaben (A und E z. B.) mit der Frage: Welches ist das A? Welches das E? (Buchstaben gegeben, Laut gegeben, nur Zuordnung verlangt.)
3 2	Verwendung von russischem Brot: S, O, U. — Ei wird in Verbindung mit dem Bilde des Eies erlernt (zur Osterzeit). — O wird als erster Buchstabe leidlich gemalt (Nachahmung).
3 3	Dazugelernt: au. — Beim Aufsagen der fünf Vokale wird meist das O ausgelassen. — Darstellung von Buchstaben mittels der Hände (ähnlich den Schattenspielen): U, O, I, E.
3 3,5	Eine Pause von 14 Tagen führt zu auffallendem Rückgang, besonders zu Verwechslungen aller Art.
3 4,5	Fortgesetztes Vorsagen und meist fehlerfreies Nachsprechen von: A, E, I, O-Ring, U-Bogen. Neigung, das O auszulassen, jedenfalls Stocken dabei. Lautliche Unterscheidung von O und U immer noch mangelhaft.
3 6	Pauli mit Brückl'schem Lesekasten. P und L auch einzeln gewonnen. Beachtung von au und i als schon bekannt. — Beachtung des Wäschemonogrammes von Pauli (von selbst).
3 6,5	Teigbuchstaben in der Suppe als Abwechslung. — Der Erwerb von Ü und Ö scheitert: lautliches Durcheinander. — Aus einer Perlenschnur wird von selbst ein O-Ring gemacht, später auch ein U-Bogen. Im Anschluß daran gelingt der Erwerb von Ü: „Wenn zwei Pünktchen drauf sind, heißt es (der U-Bogen) Ü.“ (von selbst dazu gesetzt). — Große Freude am Buchstabenlegen mittels Perlen.
3 7	Ö und Ü weiter geübt. Anziehungskraft der zwei Pünktchen, die selbst draufgemacht werden können, auch in Gestalt von zwei Pfennigstücken bei Perlbuchstaben. Erfolg (Unterscheidung) nicht ganz sicher.
3 7,5	eu geübt: „Wie das Schwein macht.“ — Eigene Schreibversuche, die glücken bei O, U, I, nicht dagegen bei S.
4 7	Ganze Worte, d. h. der eigene Name: Renate Pauli (als Spiel, d. h. Schulspielen, wobei das Kind den Professor macht und den Schüler schreiben läßt). — Eigene Schreibversuche, S gelingt nicht.

Sinne den Rahmen des hier unternommenen Versuches. Wenn auch die praktische Bedeutung der Versuche hinter ihrer psychologischen zurücktritt, so darf man doch jedenfalls sagen: ein Vorgehen wie das beschriebene kommt vor allem in einzelnen, besonders gelagerten Fällen in Betracht. (Ungewöhnliche Begabung, Ergänzung bei mangelhaftem, zeitlich beschränktem Schulunterricht.) Hauptsächlich bestehen Möglichkeiten für das letzte Kindergartenjahr, das dem Schul-

besuch unmittelbar vorangeht, bei dem auch die weiter fortgeschrittene Reife geringere Anforderungen an den Unterricht stellt.

Weiter ist die Sonderstellung des Kindes mit vollendetem dritten Lebensjahre — gesehen vom Standpunkte der onto- wie phylogenetischen Entwicklung — nicht zu verkennen: die bei dieser Gelegenheit gesammelten Erfahrungen bedeuten in ihrer Gesamtheit einen neuen Beleg dafür.

7. Was zum Schluß die bereits vorliegenden verwandten Fälle und Versuche angeht, so unterscheidet sich der hier behandelte hauptsächlich in zwei Punkten von ihnen, durch das ungewöhnliche frühe Alter und die damit zusammenhängende reine Spielform. Lediglich zwei Veröffentlichungen zu der hier angeschnittenen Frage kommen in Betracht, nicht so sehr zum Vergleich, als vielmehr zwecks Ergänzung und Weiterführung (z. T. in anderer Richtung). Auf das Kindergartenalter nimmt ausgesprochenermaßen eine Arbeit von A. Huth Bezug, die Formauffassung und Schreibversuche zum Gegenstande hat. Die Frage ist: Inwieweit sind Kinder im vorschulpflichtigen Alter fähig, eine ihnen vorgegebene Strichform nachzuzeichnen? Gedacht ist dabei an den C-Strich oder J-Strich, mit dem gewöhnlich der Schreibunterricht einsetzt (deutsche Schrift). Das Ergebnis von Massenversuchen lautet: Die Kinder sind im allgemeinen nicht fähig, eine ihnen vorgegebene einfache Strichform nachzuzeichnen, auch nicht, wenn sie die Entstehung der Vorlage sehen. Aus dieser Tatsache wird die praktische Folgerung gezogen, daß es „ein pädagogisches Unding ist, Kinder in diesem Alter mit Schriftzeichen zu belästigen". Man kann dem beistimmen, besonders im Hinblick auf das letzte Wort. Daneben bleiben die brauchbaren Ansätze des vorliegenden Falles bestehen. Sie fordern dazu auf, rein spielmäßig — und nicht anders — einen vielleicht sehr allmählichen Fortschritt herbeizuführen, wie er bei den offenbar verfrühten planmäßigen Versuchen (Massenversuchen!) nicht möglich war, um so weniger, als dabei die Anforderungen verhältnismäßig hoch waren. (Schwierige Form, Bindung an die Zeile und Senkrechte.) Andererseits sind die eigentlichen Stützen mehr zurückgetreten, nämlich die reine, auf eigenen Antrieb erfolgende Nachahmung, zu jeder Zeit, in beliebiger Dauer, gelegentlich der fortgesetzten Beschäftigung mit dem einzelnen Kinde.

In wesentlich engerem Zusammenhange mit dem hier beschriebenen Falle steht der von F. E. O. Schultze, der seinen 5jährigen Jungen betrifft und ein vollständiges Lesenlernen mit geregeltem Unterricht einschließt (5[3]). Der Titel der Veröffentlichung gibt die Kernpunkte wieder: „Gedächtnishilfen bei der Setzlesemethode. Neues zum Anfangsleseunterricht." Verschiedenes Grundsätzliche sei aus dieser Arbeit angeführt, da es das Seitherige in wünschenswerter Weise ergänzt.

Es wurde bei dem neuen Verfahren, das sehr rasch zum Ziele führte, im wesentlichen so vorgegangen, daß — nach einer Zufallsanregung in Form des Nachschreibens vom eigenen Namen Kurt — zunächst die großen lateinischen Buchstaben erlernt und dann daraus Wörter zusammengesetzt wurden. (Je ein Buchstabe auf je einem Täfelchen; vgl. den Brücklschen Lesekasten.) Zum Erlernen der Buchstaben waren Gedächtnishilfen nötig oder doch sehr förderlich in Form von charakteristischen Bildern nach dem Grundsatze: Jedem Buchstaben entspricht ein Gegenstand, dessen Grundform der des Buchstaben ähnlich ist und dessen Name als Anfangsbuchstaben den jeweils einzuführenden Buch-

staben besitzt, z. B. eine aufrecht stehende Bretzel für B. Dies ist allerdings der einfachste Fall, sonst lagen die Verhältnisse sehr viel verwickelter, so daß meist nur „Ableitungsformen", d. h. Bildteile (Umrisse besonders), in Betracht kamen; vgl. die Abbildungen in der erwähnten Veröffentlichung. Auch war es nicht ausnahmslos möglich, eine solche Gedächtnishilfe beizubringen. An den Erwerb der Elemente schlossen sich dann die eigentlichen Setzübungen (genauer: das Zusammensetzen) mit dem erwähnten Erfolg, ein Verfahren, das heute durch den Brücklschen Kasten leicht gemacht ist.

Bezeichnend sind manche Übereinstimmungen im Verhalten des beträchtlich älteren Kindes mit dem oben behandelten:

Die Verwechslung der Buchstaben tritt auch hier auf und wird besonders erwähnt. Die Hilfen zwecks Unterscheidung gleichen stark den eigenen, nur waren sie verwickelter: so wenn U behalten und herausgekannt wurde, weil es „wie ein Glas (Wasserglas im Querschnitt) aussieht": statt „U-Bogen" im eigenen Falle. Auch die Freude und die eigene Anregung des Kindes (Verlangen nach neuen Buchstaben) spielten eine Rolle, aber offenbar mehr eine gelegentliche, nicht die ausschlaggebende wie bei der Dreijährigen. Überhaupt lassen sich die beiden Fälle nicht weiter vergleichen, zumal im zweiten das Schreiben eine ganz andere Rolle spielt, nämlich vorausgegangen ist.

Zum Schlusse seien folgende Sätze von Schultze wörtlich angeführt, da sie wohl als Leitgedanken aller hierhergehörigen Bestrebungen angesehen werden dürfen:

1. Meine Arbeit war nichts anderes und konnte nichts anderes sein, als ein vernunftgemäßes Ausprobieren der Methoden, mit denen ich mein Kind möglichst rasch zu einem Fortschritt bringen konnte, der ihm wahre Freude brachte.

2. Es ist unmöglich, mit einem Prinzip, dem Lautier- oder dem Normalwörterprinzip, der synthetischen oder der analythischen Methode zum Ziel zu kommen, vielmehr ist die Kunst des Unterrichtes eine von Fall zu Fall wechselnde organische Einheit verschiedener Maßnahmen.

3. Solange wir womöglich bei geringer Gedächtnisbelastung und besserer Arbeit dem Kind mehr von dem bieten, das für sein späteres Leben Wert hat, als wir bisher boten, so lange steigern wir seine und unseres Volkes Leistungsfähigkeit.

Quellen.

1. S. Breucker, Neuere Untersuchungen zur Lesepsychologie. Arch. f. d. ges. Psychol. 91, 1934.
2. Brückl, Mein Buch (für den Anfangsunterricht). München-Berlin.
3. Ch. Bühler u. H. Hetzer, Kleinkindertests. Entwicklungstests vom 1. bis 6. Lebensjahr. Leipzig 1932.
4. K. Bühler, Die geistige Entwicklung des Kindes. 4. Aufl. Jena 1924.
5. A. Busemann, Pädagogische Jugendkunde. 1931.
6. H. Ebbinghaus, Grundzüge der Psychologie. Bd. 1, 4. Aufl. bearbeitet von K. Bühler. Leipzig 1919.
7. F. Fröbel, Menschenerziehung. Leipzig 1913.
8. A. Huth, Formauffassung und Schreibversuch im Kindergartenalter. Zeitschr. f. päd. Psychol. u. exp. Päd. XV. Jahrg. 1914.
9. D. Katz, Studien zur Kinderpsychologie. Leipzig 1913.
10. A. Kern, Ist unsere Lesemethode richtig? Freiburg i. B. 1931.

11. E. Köhler, Die Persönlichkeit des dreijährigen Kindes. Leipzig 1926.
12. W. Köhler, Aus der Anthropoidenstation auf Teneriffa. Berlin 1918.
13. M. v. Kuenburg, Über Abstraktionsfähigkeit und die Entstehung von Relationen beim vorschulpflichtigen Kinde. Zeitschr. f. ang. Psychol. 17, 1920.
14. M. Montessori, Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter. Stuttgart 1913.
15. G. E. Müller, Abriß der Psychologie. Göttingen 1924.
16. F. Schleiermacher, Pädagogische Schriften. Langensalza 1902.
17. F. E. O. Schultze, Gedächtnishilfen bei der Setzlesemethode. Neues zum Anfangsleseunterricht. Frankfurt a. M. 1914.
18. H. Volkelt, Fortschritte der experimentellen Kinderpsychologie. Ber. ü. d. IX. Kongreß f. exp. Psychol. in München vom 21. bis 25. April 1925. Jena 1926.

* *

Über die teilinhaltliche Beachtung von Farbe und Form.

Untersuchung an 800 Schulkindern.

Von Peter Engel.

Stand des Problems.

Die Frage, ob die teilinhaltliche Beachtung von Farbe und Form entwicklungspsychologisch oder typologisch bedingt ist, beschäftigt die Psychologie bis in unsere Tage.

D. Katz[1] stellte die ersten Farb-Form-Versuche an, um auf die Frage Antwort zu bekommen, ob bei Kindern die Farbe oder die Form wirksamer sei, mit anderen Worten, ob das Kind leichter von der Farbe oder der Form abstrahiere. Er zeigte dem Kinde einen roten Kreis und forderte es dann auf, aus den vor ihm ausgebreiteten sechs Figuren (3 rote Dreiecke und 3 weiße Kreise) „eine" zu reichen, die „ebenso aussieht". Da keine der sechs Figuren mit der gezeigten form- und farbgleich war, mußte sich das Kind entweder für die Farb- oder für die Formgleichheit entscheiden. Reichte es ein rotes Dreieck, war die Farbe, reichte es einen weißen Kreis die Form bestimmend für seine Wahl. Das Ergebnis dieser Untersuchungen faßt Katz dahin zusammen, daß bei Kindern von 3—6 Jahren die Beachtung der Farbe „unbedingt" vorherrsche, daß die „teilinhaltliche" Beachtung der Farbe von primitiverer Natur sei als die der Form.

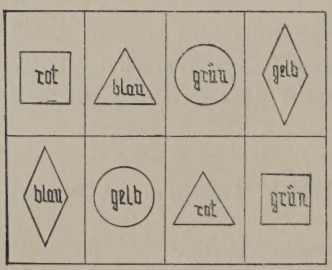


Abb. 1.

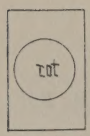


Abb. 2.

Alice Descœudres[2] vom Institut J. J. Rousseau in Genf kam auf Grund ihrer Lotto-Methode zu ähnlichen Ergebnissen. Sie legte vor die Vp. eine Figurentafel (Abb. 1) und gab ihr eine kleine Karte (Abb. 2) in die Hand mit der Aufforderung: „Mettez cette carte sur une qui lui ressemble, où vous voudrez." Die Figur der kleinen Karte stimmt mit 2 Figuren der Tafel hinsichtlich der Form, mit 2 anderen hinsichtlich der Farbe überein. — Außer diesem „Spiel I", bei dem geometrische Figuren Verwendung fanden, benutzte Descœudres auch ein „Spiel II" mit verschiedenfarbigen Bildern bekannter Gebrauchsgegenstände (Abb. 3 u. 4). Versuchsanleitung und Durchführung waren die gleichen wie bei „Spiel I". — Descœudres untersuchte im ganzen 360 Vpn. und zwar: Je 60 im Alter von 3—6, 7—8, 10—13, 15—18 Jahren, dazu 60 anormale Kinder im Alter von 7 bis 16 Jahren und 60 Erwachsene. Die Ergebnisse zeigt folgende Tabelle:

[1] David Katz, Studien zur Kinderpsychologie. Leipzig 1913.
[2] A. Descœudres, Couleur, Forme ou Nombre? Arch. de Psychologie, 14, 1914, N. 56.

Alter	Spiel I		Spiel II	
	Farbe	Form	Farbe	Form
3—6	69,0 %	31,0 %	38,5 %	61,5 %
7—8	42,0 %	58,0 %	22,0 %	78,0 %
10—13	39,0 %	61,0 %	23,0 %	77,0 %
15—18	36,5 %	63,5 %	18,5 %	81,5 %
Erwachsene	30,5 %	69,5 %	17,5 %	82,5 %

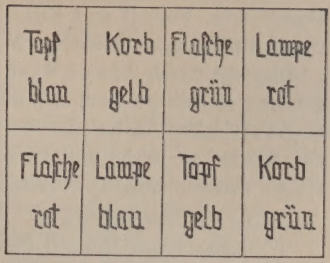


Abb. 3.

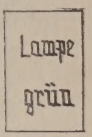


Abb. 4.

Mit den Ergebnissen von Katz stimmen diese insofern überein, als von Kindern im Alter von 3—6 Jahren wenigstens bei „Spiel I" weitaus die größte Mehrzahl (mehr als $^2/_3$) die Farbe bevorzugen. Außerdem geht aus den Tabellen hervor, daß die Farbbeachtungen mit dem Alter ab, die Formbeachtungen dagegen zunehmen und daß bei „Spiel II" die Formwahl prozentual höher ist.

Hans Volkelt[1] hat die Katzschen Ergebnisse mit Methoden, die er gegen die von Katz und Descœudres als „wesentlich vereinfacht und zugleich verschärft" bezeichnet, durchgeprüft und das Farbformproblem weiter verfolgt. Er benutzte nur 3 Figuren (Abb. 5) und variiert durch 48 verschiedene Kombinationen von Farbe und Form.

Seine Versuchsanleitung lautete: „Ist eines von denen da unten so wie das da oben?" In seinem Referat „Fortschritte der experimentellen Kinderpsychologie" auf dem 9. Kongreß für experimentelle Psychologie in München faßte Volkelt die Ergebnisse seiner Untersuchungen dahin zusammen. „Ich fand mit Hilfe dieses verschärften Verfahrens, daß die Farben noch weit entschiedener als bei Katz und Alice Descœudres den Formen überlegen sind. Von den 15 bisher untersuchten Kindern zwischen 3 und 7 Jahren (Durchschnittsalter 4½ J.) wählte in den Hauptreihen keines, auch nur ein einziges Mal, die formgleiche Figur: immer wurde die farbgleiche als die übereinstimmende bezeichnet" (a. a. O. S. 105).

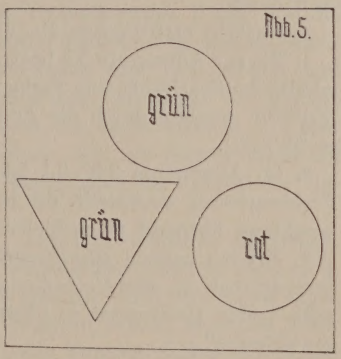


Abb. 5.

Minna Eljasch[2] schien es fraglich, „ob diese Bevorzugung der Farbe verschiedenen Variationen der Versuchsbedingungen standhält, und ob sie nicht auf das von Katz benutzte Versuchsmaterial beschränkt ist". Sie benutzte deshalb als Versuchsmaterial „aus Karten geschnittene geometrische Figuren, ferner ausgeschnittene Figuren, welche Gebrauchsgegenstände und Tiere darstellen, verschiedene Holzgegenstände, mit farbigem Papier bezogene Karten (Farbkarten) und Teile des Montessori-Instrumentariums (Einsatzfiguren)". Ihre Ergebnisse sind folgende: „So haben unsere Versuche gezeigt, daß die meisten Kinder im Alter von 3—7 Jahren die Aufgabe, zu einer gegebenen Hauptfigur eine Nebenfigur, die ebenso aussieht, zu suchen durch die Wahl einer Nebenfigur, nach der Farbe lösen" (a. a. O., S. 35). Sie (diese Bevorzugung der Farbe) ist auch nicht auf eine bestimmte Art des Versuchsmaterials beschränkt, tritt vielmehr sowohl in den Versuchen mit geometrischen Flächenfiguren als auch in denen mit Figuren, die wirkliche Gegenstände (Tiere, Gebäude) in ihren Umrissen darstellen und ebenso auch in den Versuchen mit wirklichen Gegenständen (Kochlöffel, Serviettenring usw.) auf" (a. a. O., S. 36).

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß die bis jetzt erwähnten Autoren: Katz,

[1] Volkelt, „Arbeiten zur Entwicklungspsychologie". Herausgeg. von Krueger (1926).
[2] M. Eljasch, Abstraktionsversuche bei vorschulpflichtigen Kindern. Ztschr. f. Psychologie Bd. 105 S. 1—42.

Descœudres, Volkelt und Eljasch alle zu dem Ergebnis gekommen sind, daß das Kind im vorschulpflichtigen Alter der Farbe weit mehr Beachtung schenkt als der Form.

Angeregt durch Aloys Fischer in München trat Hans Tobie[1] mit seinen Untersuchungen „an ein Teilproblem der kindlichen Denkfähigkeit — die Erfassung der ‚Gleichheit' in einem einfachen Abstraktionsvorgang — mit dem Wunsche heran, über das seelische Verhalten des Kindes zu Farbe und Form durch den exakten Versuch Aufschluß zu erhalten." Bei seinen Untersuchungen verwandte er in der Hauptsache zwei Versuchsreihen:

I. Eine geometrische:
1. gleichseitiges Dreieck (Seitenlänge: 4,5 cm)
2. Quadrat (s — 3,8 cm)
3. Kreis (r — 2 cm)
4. einen regelmäßigen sechszackigen Stern (R. — 4,5 cm).

II. Eine gegenständliche:
1. Fichte, Laubbaum, Pappel
2. Ente, Gans, Schwan
3. Gabel, Messer, Löffel
4. Lindenblatt, Ahornblatt, Eichenblatt
5. Haus, Turm, Burgtor
6. Junge, Mädchen, Kasperl
7. Katze, Hund, Kuh.

Wie D. Katz, so zeigte auch hier der Versuchsleiter dem Kinde eine Figur mit der Aufforderung, eine der ausgebreiteten Figuren, die so wie die vorgezeigte aussieht, zu reichen. Zu der vorgezeigten roten Gabel konnte das Kind sowohl alle andersfarbigen Gabeln als auch alle roten Figuren reichen. Im ersten Falle hatte es sich für die Form, im zweiten für die Farbe entschieden. Verstand ein Kind die Aufgabe nicht oder gab zu verstehen, daß keine der Figuren mit der vorgezeigten identisch sei, so wurde das als Id.-Fall registriert. Die geometrische Reihe führte Tobie in 10, die gegenständliche in 13 Kindergärten der Stadt München durch.

Aus seinen statistischen Ergebnissen zieht Tobie folgenden Schluß:

1. Bis zur Altersstufe 3,8 liegt eine Phase der frühkindlichen Entwicklung, in der die teilinhaltliche Beachtung von Farbe und Form nicht von zentralen Bedingungen der seelischen Struktur, sondern durch die Aufdringlichkeit der Teilinhalte bestimmt ist (Zone der Suggestibilität).

2. Im Altersraum 3,9—5,1 ist das Kind aus wesentlich konstitutionellen Gründen auf Farbbeachtung eingestellt, die in den letzten Monatsstufen dieser „Farb-Zone" in Formbeachtung übergeht (Verschiebungswelle: 4,8—5,1).

3. Mit 5,2 beginnt eine Entwicklungsphase, in der wesentlich die Formbeachtung vorherrscht und mit dem Fortschreiten der intellektuellen Entwicklung die Fähigkeit einsetzt, nach beiden Richtungen zu abstrahieren. (Zone der Formbeachtung und des „Identitätsbewußtseins".)

Tobie gibt also die Ansicht, daß im vorschulpflichtigen Alter unbedingt die Farbbeachtung vorherrsche, auf und setzt dafür seine 3-Zonen-Theorie.

Zu den bis jetzt geschilderten Auffassungen kommt noch eine dritte. Gräfin M. v. Kuenburg[2] variierte die Versuchsanordnungen von Katz und stellte dabei auch ihren „Schachtelversuch" an, der mir besonders erwähnenswert zu sein scheint. Zu einer farbigen Schachtel war der passende Deckel zu suchen, dabei hatte das Kind unter teils farb-, teils formgleichen zu wählen. Das Endergebnis dieser Arbeit ist, daß bei vorschulpflichtigen Kindern die Formauffassung „primär und vorherrschend sei".

So kann auf Grund der bis jetzt angeführten Arbeiten zusammenfassend gesagt werden:

Über die teilinhaltliche Beachtung von Farbe und Form im vorschulpflichtigen Alter stehen sich drei verschiedene Auffassungen gegenüber:

[1] Hans Tobie, Die Entwicklung teilinhaltlicher Betrachtung von Farbe und Form im vorschulpflichtigen Kindesalter. Ztschr. f. angew. Psychol. Beiheft 38 (1926).

[2] Gräfin M. v. Kuenburg, Über Abstraktionsfähigkeit und die Entstehung von Relationen beim vorschulpfl. Kinde. Ztschr. f. angew. Psychologie, 17 (1920).

1. Die Farbe ist vorherrschend (Katz, Descœudres, Volkelt, Eljasch).
2. Die Form ist vorherrschend (v. Kuenburg).
3. Es sind drei verschiedene Zonen zu unterscheiden (Tobie).

Von einem ganz anderen Gesichtspunkte aus als alle bis jetzt angeführten Autoren betrachtet Oswald Kroh das Farb-Form-Problem. Unter seiner Leitung sind aus dem Päd. Seminar der Universität Tübingen eine Reihe von Arbeiten unter dem Titel „Vergleichende Untersuchungen zur Psychologie der optischen Wahrnehmungsvorgänge" erschienen.

In den Abhandlungen II,[1] III,[2] IV,[3] V,[4] dieser Serie beschäftigt sich R. Scholl mit dem Problem der teilinhaltlichen Beachtung von Farbe und Form und kommt zu dem neuen Ergebnis, „daß in der Bevorzugung der Form bzw. der Farbe ein wesentlicher Indikator des Typus der Persönlichkeit zum Ausdruck kommt" (Bd. 101, S. 226).

Bei seinen Untersuchungen ging Scholl aus von Külpe,[5] der gefunden hatte, daß von drei Vpn. die eine vorwiegend die Form, die andere mehr die Farbe und die dritte sowohl Farbe und Form beachtete und daraus schloß: „Mit Rücksicht auf die hier beobachteten Unterschiede läßt sich die erste und zweite meiner Vpn. als einen formalen und materialen Typus bezeichnen, während die dritte eine Mittelstellung einzunehmen scheint." Scholl wollte diesen Befund von Külpe an „größerem Material" nachprüfen und machte deshalb zunächst seine „Vorversuche". Er benutzte 12 verschiedene gleichgraue Figuren, deren jede in einer Anzahl von 20 vorhanden war. Die Figuren waren in Schlitze eines Kastens so einzuwerfen, daß die eingeworfenen identisch sein mußten mit der über diesen Schlitzen befestigten Figur. Acht Tage später wurden statt der grauen, farbige Figuren benutzt. Auch hier stimmten die einzuordneten Figuren wohl der Form nach mit der Musterfigur überein, aber die Farbe war stets eine andere. Die Anzahl der nun vorkommenden Fehler und die Verlängerung der Versuchszeit gegenüber der ersten Versuche sollten einen Anhalt bieten dafür, ob die Vp. durch das Auftreten der Farben gestört wurde oder nicht. Scholl kam dabei zu keinen klaren Ergebnissen, da, wie er selbst zugibt, sich eine Reihe von Fehlerquellen eingeschlichen hatte, die nicht vorauszusehen waren. So zeigte manche Vp. eine außerordentlich starke Übungsfähigkeit, andere wieder bildeten sich mit leichter Mühe ein Lösungsschema, wieder andere bewiesen eine besondere Überlegenheit im Gebiete des Gedächtnisses (Bd. 101, S. 233).

Scholl kam deshalb zu seinem zweiten Sortierversuch. „Die Vpn. erhielten 120 farbige Figuren, unter denen 10 verschiedenfarbige und zugleich verschieden geformte Figuren je 12mal wiederkehrten. Am Sortierkasten waren Muster von gleicher Form und Farbe angebracht. Demnach konnten hier die Vpn. ohne Fehler zu begehen, sowohl nach der Form als auch nach der Farbe einwerfen" (Bd. 101, S. 233). Dieser Versuch lieferte für Scholl den „eklatanten Beweis", daß eine völlige Nichtbeachtung der Form bzw. der Farbe keineswegs selten zu beobachten sei.

In einer dritten Versuchsreihe wurden 7 Figurentafeln mit 12—16 Figuren verwandt. Während auf zwei dieser Tafeln alle Figuren farbgleich waren, waren sie auf den fünf anderen verschiedenfarbig. Die Tafeln waren so zusammengestellt, daß auf jeder 2—3 Figuren doppelt vorkamen. Da nun die auf den fünf verschiedenfarbigen Tafeln doppelt vorhandenen

[1] Oswald Kroh u. R. Scholl, Über die teilinhaltliche Beachtung von Farbe und Form beim Haushuhn. Ztschr. f. Psychol. Bd. 100, S. 260—273.

[2] R. Scholl, Untersuchungen über die teilinhaltliche Beachtung von Farbe und Form bei Erwachsenen und Kindern. Ztschr. f. Psychol. Bd. 101, S. 225—280.

[3] R. Scholl, Zur Theorie und Typologie der teilinhaltlichen Beachtung von Form und Farbe. Ztschr. f. Psychol. Bd. 101, S. 281—320.

[4] R. Scholl, Die teilinhaltliche Beachtung von Farbe, Form und Größe im vorschulpflichtigen Alter. Ztschr. f. Psychol. Bd. 109, S. 1—39.

[5] O. Külpe, Versuche über Abstraktion. Bericht über d. I. Kongr. f. experimentelle Psych. S. 56ff.

Figuren nur formgleich, nicht aber farbgleich waren, mußte für Farbseher die verschiedene Farbe das Auffinden der Formgleichheit erschweren, zumal sich in der Nähe der aufzusuchenden Figur eine gleichfarbige andere Figur befand. Die Vp. hatte die Aufgabe, auf sämtlichen sieben Tafeln möglichst rasch festzustellen, welche Figuren doppelt vorhanden waren. Eine geringere Leistung sollte das Kriterium für die Farbseher sein. Scholl gibt auch hier wieder zwei Fehlerquellen zu:

1. Den Vpn. war das Versuchsmaterial bereits bekannt.
2. Die Vpn. versuchten oft auch auf systematische Weise zu einer Lösung zu gelangen.

Diese Versuchsfehler suchte Scholl in seinem Hauptversuche auszuschalten, indem er neues Versuchsmaterial benutzte und mit ganz kurzen Versuchszeiten jedes planmäßige Verhalten der Vp. unmöglich machen wollte. Seine Untersuchungen stellte er mit einem durch einen Momentverschluß zum Tachistoskop ausgebauten Projektionsapparat an. Der Vp. wurde mit Hilfe dieses Tachistokops eine Figur (z. B. ein roter Kreis) 10 Sekunden lang dargeboten. Nach 10 Sekunden Pause wurde eine größere Figurengruppe (9—10 Figuren, darunter ein rotes Dreieck und ein blauer Kreis) etwa 200 Sig. = $^1/_5$ Sek. exponiert. Der Vp. wurde aufgegeben, die formgleiche Figur herauszusehen. „Dabei fühlten sich der eine Teil der Vpn. von der formgleichen, der andere von der farbgleichen Figur derart angezogen, daß Scholl sagt: „Die Reaktion erhielt beinahe reflektorischen Charakter und wurde dadurch von Einstellungen und Absichten in stärkstem Grade unabhängig“ (Bd. 101, S. 242). Er nennt deshalb die formgleiche Figur der Gruppe den Formpol, die farbgleiche den Farbpol. Die Formen der bei diesem Versuche benutzten Hauptfiguren zeigt Abb. 6.

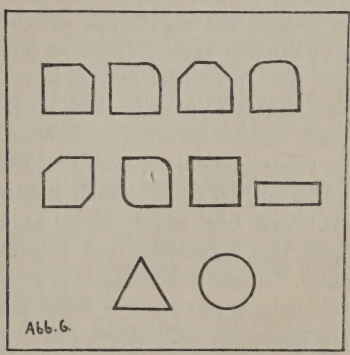


Abb. 6.

„Diese Figuren waren mit roter, grüner, blauer, violetter bzw. gelber Tusche ausgemalt.“

Die oft kaum zu unterscheidenden Formen einerseits und die auffallend verschiedenen Farben andererseits stellen meines Erachtens die Zweckmäßigkeit dieses Versuchsmaterials sehr in Frage. Bei meinen eigenen tachistoskopischen Untersuchungen werde ich darauf näher eingehen.

Der Vp. wurde folgende Instruktion gegeben: „Sie bekommen immer zwei Bilder nacheinander zu sehen. Auf dem ersten Bild erscheint eine Figur in bestimmter Farbe. Prägen Sie sich diese Figur genau ein, damit Sie dieselbe auf dem folgenden Bild, auf dem sie in gleicher Größe und Lage unter einer größeren Anzahl anderer Figuren wiederkehrt, herausfinden können. Die Farbe, in der die Figur auf dem zweiten Bild wiederkehrt, kann eine andere sein“ (Bd. 101, S. 243). Als Vpn. dienten 30 Mitglieder des Pädagogischen Seminars in Tübingen. Das Ergebnis der Untersuchungen war folgendes:

„Aus dem Gesagten geht hervor, daß sich nach dem Grad der natürlichen Affinität zum Form- bzw. Farbpol alle Vpn. in deutlicher Weise kennzeichnen lassen. Demnach liegt in der bevorzugenden Beachtung der Form bzw. Farbe ein typisches Merkmal, auf Grund dessen eine allgemeine Sonderung eines größeren Materials von erwachsenen Vpn. vorgenommen werden kann“ (Bd. 101, S. 247).

Weitere Abstraktionsversuche an Erwachsenen stellte Scholl mit Leseversuchen an. Es wurden Wörter bzw. Ziffernreihen dargeboten, die einzelne farbige Bestandteile enthielten, während die anderen Buchstaben (Ziffern) schwarz waren. Das Ergebnis war:

	rot und grün	nur rot	keine Farbe
Es bemerkten von 13 Formsehern:	2	7	4 Vpn.
Es bemerkten von 15 Farbsehern:	10	2	2 „

So zeigte sich: die Farbseher beachten die Farbe i. allgem. stärker als die Formseher.

Außer diesen Leseversuchen wurde schließlich noch der Kohärenzversuch durchgeführt. Eine Figurengruppe von 10 Figuren, unter denen sich formgleiche und farbgleiche befanden, wurden der Vp. tachistoskopisch geboten mit der Aufforderung anzugeben, welche Figuren mehr als einmal in der Gruppe waren. Es ergab sich, daß in der überwiegenden Zahl der Fälle doppelte Farben von den Farbsehern, doppelte Formen von den Formsehern beachtet wurden.

Das Endergebnis Scholls, daß die bevorzugende Beachtung von Form bzw. Farbe ein typisches Merkmal bestimmter Individuen sei, steht mit den „gängigen" Anschauungen, denen zufolge mit einem in früher Jugend stattfindenden Übergang von Farb- zu Formreaktionen zu rechnen sein soll, nicht in Einklang. Scholl dehnte deshalb seine Versuche auch auf Kinder aus.

Zunächst machte er Sortierversuche. Über den vier Einwurfschlitzen eines Sortierkastens befestigte er je ein grünes Dreieck, ein blaues Fünfeck, einen roten Kreis und einen gelben Stern. Die Figuren, die von den Kindern einzuordnen waren, waren zum Teil form-, zum Teil farbgleich, zum Teil stimmten sie sowohl in Farbe als auch in der Form mit den Musterfiguren überein. Die Instruktion lautete: „Sieh dir diesen Kasten einmal genau an! Die Plättchen, die vor dir liegen, sollen alle hier hineingeordnet werden, und zwar jedes da, wo es hingehört." Es sortierten von 56 Schülern im Alter von 6,5—14 Jahren:

24—42,8% rein nach der Form
22—39,2% rein nach der Farbe
10—17,8% suchten zunächst die Figuren heraus, die mit den Mustern form- und farbgleich waren und sortierten dann den Rest nach Form bzw. Farbe.

So kommt Scholl zu dem Ergebnis, daß auch im schulpflichtigen Alter von einem auffälligen Übergewicht der Farbreagenten nicht die Rede sein kann, und daß eine Zunahme der Formseher mit zunehmendem Lebensalter nicht stattfindet. Das Ergebnis meiner Untersuchungen an 800 Volksschulkindern steht dazu im Widerspruch. (Vergl. S. 209.)

Zum Schlusse seiner Arbeit untersuchte Scholl noch Kinder unter sechs Jahren. Er führte auch mit diesen kleinen Kindern den Sortierversuch durch, ähnlich wie es oben beschrieben wurde; erleichtert wurden die Versuchsbedingungen dadurch, daß nur drei Muster und 21 Figuren zur Verwendung kamen. Sortierversuch II benutzte statt der geometrischen Figuren einfarbige Bilder bekannter Objekte (blaue Katze, roter Vogel und gelbe Maus).

Die Untersuchungen an den 51 Kindern im Alter 2,5—6 Jahren ergab:

Versuch I (geometrische Figuren)	Versuch II (Dingbilder)
26 Kinder — 50,9% Farbe	20 Kinder — 39,2% Farbe
19 „ — 37,2% Form	26 „ — 50,9% Form
6 „ — 11,7% gemischt.	5 „ — 9,8% gemischt.

Scholl kommt auch hier zu dem Ergebnis, daß die bevorzugende Beachtung von Farbe und Form als Begleiterscheinung typischer, schon in früher Jugend beobachtbarer Haltungsweise der Gesamtpersönlichkeit gelten darf. „Kinder mit runden Bäckchen und heiterem, strahlendem Gesicht, mit freiem aufrechten Gang, die keine Angst haben vor dem Versuchsleiter und auf jede Frage eine Antwort wissen, gehören größtenteils dem Farbtyp an. Ihnen stehen gegenüber die Schüchternen und Ängstlichen, die sich nur zögernd nähern, vor Verlegenheit am Schürzchen zupfen oder mit schief gehaltenem Kopf und dem Finger im Munde den Versuchsleiter mißtrauisch beobachten, die sich vor Scheu vielfach nur schwer oder nur durch die Aussicht auf ein Stückchen Schokolade zum Versuche bewegen lassen, denen im Augenblick sogar oft ihr eigener Name entfallen zu sein scheint, die kaum auf eine Frage Antwort geben und meist, ohne ein Wort zu sprechen, den Versuch erledigen, um nach Empfang der Belohnung so rasch wie möglich wieder zu verschwinden. Dieser Typ neigt, wie

wir immer wieder beobachten konnten, weit mehr zu Formreaktionen (Bd. 101, S. 277). So kommt Scholl am Schlusse seiner Arbeit zu dem Satze: „In der bevorzugten Beachtung von Form und Farbe tritt uns eine Äußerungsweise der psychischen Persönlichkeit entgegen, die eine grundsätzliche Zuteilung gegebener Individuen zu Form-, Farb- und Mischtypen gestattet" (Bd. 101, S. 279).

Am Schlusse einer zweiten Arbeit „Theorie und Typologie der teilinhaltlichen Beachtung von Form und Farbe" sagt Scholl: „Je mehr eine Vp. auf die Farbe reagiert, um so näher steht sie dem zyklothymen Formkreis und umgekehrt, je häufiger Formreaktionen auftreten, desto näher steht die Vp. dem schizothymen Formkreis" (Bd. 101, S. 319).

Trotz der Sicherheit, mit der Scholl zu diesen Ergebnissen gekommen ist, scheinen ihm wenigstens in bezug auf die vorschulpflichtigen Kinder Bedenken gekommen zu sein, als die Arbeiten von Tobie und Eljasch, auf die ich bereits früher eingegangen bin, erschienen sind und anschließend an Katz das entwicklungspsychologische Moment unterstrichen haben, denn in einer neuen Arbeit[1] untersuchte er zusammen mit seiner Frau nochmals 100 Kinder im Alter von 2,6—6,9 Jahren. Er setzt sich zunächst mit Tobie auseinander und stellt fest, daß das von Tobie benutzte statistische Verfahren der „Kompilation" und „Elimination" nicht als einwandfrei betrachtet werden könne und der von Tobie vorgenommenen alterstypologischen Deutung überzeugende Grundlagen fehlen.

Bei der Nachprüfung der Untersuchungen von Eljasch sucht Scholl ihr Ergebnis, daß weitaus der größte Teil der Kinder nach der Farbe wähle, dadurch zu widerlegen, daß er meint, sie selbst stehe innerlich auf seiten der Farbreaktion bzw. halte die Farbreaktion als die Normalreaktion, sie setze ja auch in ihrer Problemformulierung die Gültigkeit der Ergebnisse von Katz voraus (a. a. O., S. 19).

Aber auch Scholl kommt in seiner Arbeit zu einem Ergebnis, das wohl nicht mit den Ergebnissen von Katz, Tobie und Eljasch übereinstimmt, aber auch absolut nicht in seine eigene Theorie paßt. Bei der Untersuchung von Kindern im Alter von 1,6—2,11 Jahren reagierten von 19 untersuchten Kindern 19, also alle nach der Form. Scholl sagt selbst (a. a. O., S. 33), „wider alle seitherigen Annahmen reagierte kein einziges Kind auf die Farbe" und glaubt dieses ganz aus dem Rahmen fallende Ergebnis dadurch erklären zu können, daß er seine bei diesen kleinen Kindern angewandte Versuchsanordnung (Versteckversuch, auf den ich in einem anderen Zusammenhange noch näher eingehen werde) zu einer typologischen Scheidung in unserem Sinne nicht benutzt werden kann, weil der Versuch offensichtlich eine erhöhte Formwirkung bedingt (a. a. O., S. 36). Scholl bleibt dabei, daß das Farb-Form-Problem ein typologisches Problem ist, während die anderen Autoren es als ein entwicklungspsychologisches bezeichnen.

Tierpsychologische Untersuchungen über die teilinhaltliche Beachtung von Farbe und Form.

Um zu einem eigenen Urteil zu kommen, prüfte ich zunächst die verschiedenen Untersuchungen nach. Ich ging vom Tierversuch aus, den ich mit sieben 18 Tage alten Hühnchen anstellte. Die Tiere wurden in einem Stalle gehalten, in dem Wasser stand, aber keinerlei Futter zu finden war. Das Futter reichte ich ihnen auf einem Karton, auf dem ein gleichseitiges grünes Dreieck s — 13 cm, ein rotes Quadrat s — 10 cm, ein regelmäßiges gelbes Fünfeck s — 7,5 cm und ein blauer Kreis r — 5,8 cm aufgeklebt waren. Die Maße wurden so gewählt, daß die Figuren ungefähr gleichgroß erschienen. Auf allen vier Figuren lagen Reiskörner; die auf Dreieck, Viereck und Fünfeck waren fest angeleimt, während die auf dem blauen Kreis lose waren. Die Hühnchen pickten zunächst auf allen Figuren, bis sie nach etwa 12 Fütterungen (7 Fütterungen fanden täglich statt) immer zuerst nach dem blauen

[1] Scholl, Die teilinhaltliche Beachtung von Form, Farbe und Größe im vorschulpflichtigen Kindesalter. Ztschr. f. Psychol. Bd. 109, S. 1—39.

Kreis liefen. Wenn die Körner hier aufgepickt waren, versuchte es das eine oder andere wieder einmal an den festgeklebten. Interessant war, daß bei der ersten Fütterung am Morgen stets die meisten Fehler gemacht wurden. Am dritten Tage schnitt ich die Figuren aus dem Karton heraus und konnte nun ihre Lage zueinander stark variieren. Nachdem ich die Dressur mit allen sieben Hühnchen vier Tage gemeinsam durchgeführt hatte, nahm ich von der 29. Fütterung an jedes einzeln vor. Ich setzte es auf einen erhöhten Punkt, so daß es sämtliche Figuren gut übersehen konnte, dann ließ ich es los. Es flog meistens direkt auf den blauen Kreis, auch wenn dieser am schwierigsten zu erreichen war. Als alle soweit waren, legte ich auf sämtliche Figuren lose Körner, um dem Einwand zu entgehen, die angeklebten Körner hätten ein anderes Aussehen als die losen. Aber auch jetzt flogen sämtliche Hühnchen auf den blauen Kreis; wohin ich ihn auch legte. Nachdem sich alle in fünf aufeinanderfolgenden Fütterungen, wie eben geschildert, verhalten hatten, glaubte ich die Frage stellen zu dürfen: Haben sich die Tiere nun blau oder Kreis, mit anderen Worten die Farbe oder die Form eingeprägt?

Ich ersetzte deshalb den blauen Kreis durch einen braunen Kreis und ein blaues Dreieck. Hatten sich die Hühnchen die Form behalten, so mußten sie jetzt den braunen Kreis, hatten sie dagegen die Farbe behalten, das blaue Dreieck wählen. Das Ergebnis war ganz eindeutig: sämtliche Versuchstiere flogen ohne jedes Zögern nach dem blauen Dreieck, ein Beweis, daß sie sich die Farbe eingeprägt hatten.

Dieses Ergebnis stimmt mit dem von Kroh und Scholl[1], die Hühnerversuche, allerdings unter ganz anderen Versuchsbedingungen angestellt hatten, überein.

Es sollen auch in diesem Zusammenhang die Versuche, die Révèsz[2] mit niederen Affen angestellt hat, erwähnt werden. Im Bericht über den 9. Kongreß für experimentelle Psychologie heißt es darüber: „Wir haben niedere Affen darauf dressiert, aus vier verschiedenfarbigen Figuren auf eine zu reagieren. War die Einprägung auf diese Dressurfigur (z. B. auf einen gelben Kreis) durchgeführt, so legten wir den Tieren vier andere Figuren vor, die so gewählt wurden, daß unter ihnen eine der Form (z. B. roter Kreis) eine andere der Farbe nach (z. B. gelbes Quadrat) mit der Dressurfigur übereinstimmten, während die übrigen zwei Figuren heterogen waren. Das Tier reagierte auf die formgleiche Figur. Bei öfterer Wiederholung des Versuchs zeigte sich, daß die formgleiche Figur die Aufmerksamkeit mehr auf sich zog, als die farbengleiche Figur."[3]

Zu diesem Ergebnis glaubt Révèsz eine Erklärung geben zu müssen und sagt: „Die Unstimmigkeit, daß bei kleinen Kindern die Farbenbeachtung die wirksamste zu sein scheint, während bei Affen die Formtendenz, läßt sich dadurch erklären, daß die Affen infolge der mannigfaltigen Erfahrungen, zu denen sie schon im Beginn ihres Lebens gelangen, viel früher jene Stufe erreichen, wo das Übergewicht der Form gegenüber der Farbe hervortritt" (a. a. O., S. 210). Wir sehen daraus, daß auch Révèsz die Ansicht vertritt, bei Kindern im vorschulpflichtigen Alter sei die Farbe unbedingt vorherrschend.

Daß andere Forscher zu anderen Ergebnissen gekommen sind, wurde bereits früher erörtert, und so stellte ich denn, um auch hier zu einem eigenen Urteil zu kommen, selbst Versuche mit vorschulpflichtigen Kindern an.

I. Untersuchungen an Kindern unter 2 Jahren.

Als Vp. diente mir zunächst mein Söhnchen (Alter: 1,10). Das Versuchsmaterial bestand aus neun Figuren[4] (Kreis, Dreieck und Quadrat, jede in den Farben rot, gelb und blau), die auf einer Unterlage ausgebreitet wurden, daß sie alle gut zu übersehen waren (Abb. 7).

[1] Ztschr. f. Psychol. Bd. 100, S. 263. — [2] Révèsz, Abstraktion und Wiedererkennen. Ztschr. f. Psychol. Bd. 98, S. 34—39. — [3] Bericht über den 9. Kongreß für exp. Psychologie. S. 210. — [4] Die Größe der Figuren war die gleiche wie bei den Hühnerversuchen.

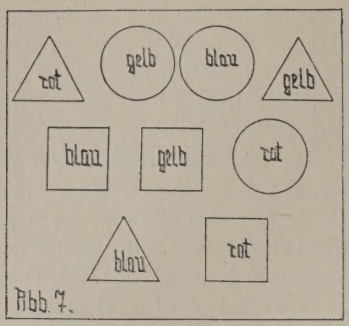


Abb. 7.

Vor den Augen des Kindes legte ich nun unter den roten Kreis ein Stückchen Schokolade, hielt das Kind etwas zurück und sagte dann: „Hol dir's"; was auch prompt geschah. Das Kind durfte seine Schokolade essen, und ein neues Stückchen wurde immer wieder unter den roten Kreis, dessen Lage zu den anderen Figuren stets variiert wurde, gelegt. Griff das Kind später, nachdem es beim Unterlegen der Schokolade nicht mehr zusehen durfte, nach einer anderen Figur, so hielt ich ihm die Hand zurück, zeigte nach dem roten Kreis und forderte es auf: „Sieh unter dem da!" Nach 36 Versuchen, die in neun Sitzungen angestellt wurden, griff das Kind sofort und sicher nach der Dressurfigur. Selbstverständlich muß darauf geachtet werden, daß die Figur, auf die dressiert werden soll, nicht durch das Unterlegen der Schokolade hochsteht, was leicht dadurch zu erreichen ist, daß man die Figuren auf einer Unterlage ausbreitet, die Vertiefungen hat. Wenn das Kind in acht aufeinander folgenden Versuchen eindeutig nach der Dressurfigur gegriffen hatte, wurde beim nächsten Versuch der rote Kreis weggelassen, das Kind vor die restlichen acht Figuren gestellt und aufgefordert: „Hol dir's." Nach kurzem Zögern griff es nach dem gelben Kreis, als es hier nichts fand, nach dem blauen Kreis, und da es auch hier keinen Erfolg hatte, machte es ein sehr enttäuschtes Gesicht und wandte sich von der Versuchsanordnung weg.

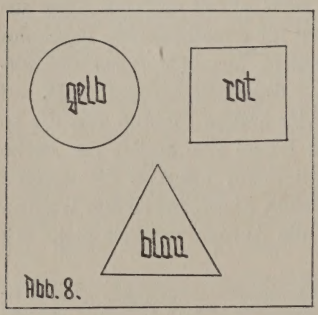


Abb. 8.

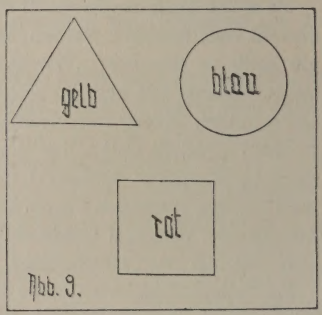


Abb. 9.

Das Kind hatte sich also unbedingt an der Form orientiert.

Die Ergebnisse mit anderen Kindern unter zwei Jahren, die ich auf dieselbe Art untersuchte, waren die gleichen, immer Orientierung an der Form.

Scholl hatte ähnliche Untersuchungen angestellt. Er benutzte allerdings nur drei Figuren: ein blaues Dreieck (Dressurfigur), ein rotes Quadrat und einen gelben Kreis, die die obere Seite von Schachteldeckeln darstellten (Abb. 8).

Nach gelungener Dressur wurden zwei Deckel gewechselt, so daß nun ein rotes Viereck, ein gelbes Dreieck und ein blauer Kreis vor dem Kinde auf dem Tisch lagen (Abb. 9).

Das Kind konnte jetzt beim gelben Dreieck oder beim blauen Kreis oder bei beiden suchen, je nachdem, ob es sich bei der Dressur an der Form, an der Farbe oder an beiden orientiert hatte (Bd. 109, S. 31).

Das Ergebnis dieser Untersuchungen wurde bereits früher erwähnt. Von 19 Kindern reagierte nicht ein einziges auf die Farbe, sondern alle auf die Form. Bevor ich näher auf die Ergebnisse der Untersuchungen dieser Altersstufen eingehe, möchte ich noch berichten über meine Versuche mit Kindern über zwei Jahre.

II. Untersuchungen an Kindern im Alter von 2—6 Jahren.

Diese Untersuchungen führte ich durch in Mainzer Kindergärten. Auf der Suche nach der besten Untersuchungsmethode für Kinder dieses Alters ging ich zunächst ähnlich vor wie Katz. Ich breitete vor dem Kinde Figuren aus, die mit der von mir vorgezeigten Hauptfigur entweder in der Form oder in der Farbe übereinstimmten und forderte das Kind auf, mir das Blättchen zu reichen, das auch so aussieht. Besonders jüngere, aber auch ängstliche größere Kinder reichten das nächstliegende und schauten mich dabei ängstlich an. Die geringste Zustimmungs- oder Mißfallsäußerung meinerseits beeinflußte sie; man merkte, sie hatten nur verstanden, daß sie mir eins reichen sollten.

Ich benutzte deshalb eine andere Versuchsanordnung. Ich gab dem Kinde (ähnlich wie Descœudres bei ihrem Lottospiel) eine Figur (blaues Dreieck) in die Hand, und legte ihm dann einen Karton mit 9 Figuren, darunter eine, die hinsichtlich der Farbe, eine andere, die hinsichtlich der Form mit der Hauptfigur übereinstimmte, vor mit der Aufforderung: lege dein Blättchen auf das, das gerade so aussieht. Auch bei diesen Versuchen merkte man sehr bald, daß viele Kinder nur „hinlegten", oft sogar auf eine Figur, die weder form- noch farbgleich war. So schien mir auch diese Versuchsanordnung nicht geeignet für meine Untersuchungen.

Die Dressurversuche, wie ich sie mit Kindern unter zwei Jahren und auch mit Hühnern durchgeführt hatte, vermied ich, weil Scholl sein eignes damit gefundenes Ergebnis dadurch zu widerlegen sucht, daß er sagt, diese Art zu untersuchen „bedinge offensichtlich eine erhöhte Formwirkung" (Bd. 109, S. 36). Mein Bestreben ging dahin, lebensnahe, kindgemäße Untersuchungsbedingungen zu schaffen.

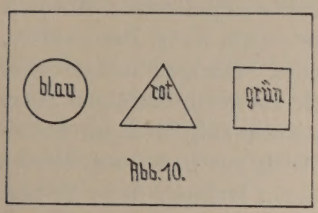


Abb. 10.

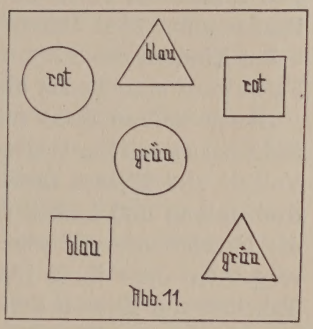


Abb. 11.

Ich nahm deshalb drei Kästchen, legte in das erste einen blauen Kreis, in das zweite ein rotes Dreieck und in das dritte ein grünes Quadrat (Abb. 10).

Sechs weitere Figuren, die mit einer der Musterfiguren in den Kästchen entweder hinsichtlich der Farbe oder der Form übereinstimmten, lagen auf dem Tische (Abb. 11).

Ich sagte nun: „Sieh, hier hat ein Kind gespielt und alles so durcheinander liegen lassen, du sollst nun die Blättchen, die da auf dem Tisch noch herumliegen, einräumen in diese Kästchen. Siehst du, ich habe schon angefangen. Hier tust du alle hinein, die so aussehen (deuten auf die Figur im ersten Kästchen), dahin kommen die, die so aussehen (deuten auf die Figur im zweiten Kästchen) und dahin die, die so aussehen wie dies (deuten auf die Figur im dritten Kästchen)."

Diese Untersuchungsmethode hat außer dem Vorzug der Lebensnähe den weiteren Vorteil, daß sie eine sehr gute Kontrolle zuläßt dafür, ob die Kinder tatsächlich einen bestimmten Ordnungsgrund haben oder nicht. Erstens müssen ja sechs Figuren eingeordnet werden, und dann braucht man dem Kinde nur zum

Schlusse eine Figur zu geben, die wohl hinsichtlich der Form mit einer der Musterfiguren übereinstimmt, aber hinsichtlich der Farbe mit keiner. In unseremFalle war das ein gelbes Quadrat, ein gelbes Dreieck oder ein gelber Kreis. Die Formordner legten eine solche Figur sofort in das Kästchen mit den gleichen Formen, die Farbordner hingegen wußten nichts damit anzufangen. Umgekehrt war das Verhalten, wenn zum Schlusse eine der Farben, aber nicht der Form entsprechende Figur (etwa ein rotes Fünfeck) gereicht wurde. Während diese Figur von den Farbreagenten sofort in den Kasten zu den roten gelegt wurde, wußten die Formreagenten nicht wohin damit. Einige hielten sie der Reihe nach in jedes Kästchen und sagten dann: „Es paßt nicht." Die Ergebnisse dieser Untersuchungen waren folgende:

Von den Kindern im Alter von 2—6 Jahren ordneten 46 % nach der Form und 54 % nach der Farbe. In dieser allgemeinen Form würde also dieses Ergebnis den Satz bestätigen, daß bei Kindern des vorschulpflichtigen Alters die Farbbeachtung vorherrschend sei.

Ein ganz anderes Bild aber ergibt sich, wenn wir die vorschulpflichtige Zeit in zwei Abschnitte teilen: In die Zeit vor 3½ Jahren und in die Zeit nach 3½ Jahren. Von den Kindern unter 3½ Jahren ordneten 95 % nach der Form, 5 % nach der Farbe. Dagegen ordneten von den Kindern zwischen 3½ und 6 Jahren 13,3 % nach der Form und 86,6 % nach der Farbe. Da alle von mir untersuchten Kinder unter zwei Jahren Formreagenten waren, komme ich zu dem Ergebnis: Bei Kindern unter 3½ Jahren ist die Beachtung der Form der Beachtung der Farbe ganz entschieden überlegen.

Dieser Befund steht mit den Ergebnissen der bereits angeführten Autoren nicht in so scharfem Gegensatze, wie es zunächst scheint, denn Katz, Descœudres, Volkelt und Eljasch untersuchten in der überwiegenden Mehrzahl Kinder über drei Jahren und kamen so zu dem Ergebnis, daß im vorschulpflichtigen Alter die Farbbeachtung vorherrsche. Daß aber die verhältnismäßig wenigen Formreagenten unter ihren jüngsten Vpn. sind, geht deutlich aus den spezifizierten Tabellen von Eljasch hervor und spricht sehr für meinen Befund. Seite 36 sagt sie: „Unter den 74 untersuchten Kindern fanden sich nur vier (zwei Mädchen und zwei Knaben), die bei den Versuchen, in welchen sie die Möglichkeit hatten, nach der Farbe und nach der Form zu wählen (bzw. Größe), die Form entschieden bevorzugten. Sie gehörten nicht zu den ältesten." Und Seite 22: „Als wenig geeignet für diese Aufgabe (nach Farbe und Form zu ordnen) haben sich Vpn. 8 und 12 erwiesen." Die Vp. 12 Tabelle 5 (a. a. O., S. 21) ist nun gerade das jüngste Kind (Alter 3,9), das untersucht wurde. Es hat sich 38mal statt für die Farbe, wie die Verfasserin erwartet hatte, für die Form entschieden.

Zu den Ergebnissen von Tobie, der die Altersstufe bis 3,8 als die Stufe der Suggestibilität bezeichnete, weil durch völlig gleiche Zahlen für Farbe und Form zum Ausdruck komme, daß hier beide Beachtungsweisen in gleichem Maße möglich sind (a. a. O., S. 102), steht mein Befund im Gegensatz. Aber auch hier zeigt ein näheres Eingehen auf seine Tabellen, daß sich die große Mehrzahl der Formreagenten unter den Kindern von 2—4 Jahren befindet. Als Beispiel sei auf die gegenständliche Reihe[1] der bereits angeführten Tabelle verwiesen. In der

[1] Die geometrische kann nicht zum Vergleich herangezogen werden, denn wenn eine Vp. 100% ausmacht, kann das nicht als charakteristisch für eine Altersgruppe gelten.

ersten Altersstufe (2—3 Jahren) sind 83,3 %, in der zweiten Altersstufe (3—4 Jahren) 80 % Formseher verzeichnet.

So liefern auch die Tabellen Tobies Material zu dem Satze, daß bis zu 3½ Jahren die Formbeachtung der Farbbeachtung stark überlegen ist.

Eine volle Bestätigung aber gibt Scholls Tabelle 8 (Bd. 109, S. 34), aus der, wie bereits früher erwähnt wurde, hervorgeht, daß alle Kinder im Alter 1,6 bis 2,11 sich für die Form entschieden.

Wenn nun tatsächlich die jüngeren Kinder die Form beachten und die Farbe vernachlässigen, so könnte man einwenden, es liege trotzdem keine teilinhaltliche Beachtung vor, weil das kindliche Auge noch nicht auf die Farbe reagiere; die Nichtbeachtung der Farbe also rein physiologisch zu erklären sei. Dem widerspricht die Tatsache, daß alle von mir untersuchten Kinder, die nach der Form wählten, die Farben gut unterscheiden konnten, was sich mit Ordnen von farbigen formgleichen Figuren leicht nachweisen ließ. Daß die Farbbeachtung bereits im frühesten Alter nachweisbar ist, zeigen eine Reihe von Arbeiten des psychologischen Instituts in Wien, die unter dem Titel: „Das Schauen und Greifen des Kindes" (Untersuchungen über spontanen Funktionswandel und Reizauslese in der Entwicklung) erschienen sind. In Abhandlung I[1] dieser Serie kommen die Autoren zu den Ergebnissen: „Die aktive Zuwendung zur Farbe setzt gleichzeitig mit der aktiven Zuwendung zum Licht, und zwar im dritten Lebensmonat ein. Das Kind wendet sich der Farbe intensiver zu als dem Licht" (a. a. O., S. 261) und „Farbe bleibt den Kindern länger als Licht etwas, was man betrachtet" (a. a. O., S. 263).

Daraus geht hervor, daß die physiologischen Voraussetzungen für eine Farbwahl schon in frühester Jugend gegeben sind, daß also in unserem Falle bei der Reaktion auf die Form eine teilinhaltliche Beachtung vorliegt.

Es drängt sich nun die Frage auf, wie trotz der Möglichkeit, Farbe zu beachten, die starke Formbeachtung im frühen Kindesalter zu erklären ist. Gehen wir zunächst aus von der Begründung, die Volkelt gibt für seinen Befund, daß für das kleine Kind die Farben noch weit entschiedener als bei Katz und Descœudres den Formen überlegen sind. In seinem Referat „Fortschritte der experimentellen Kinderpsychologie" auf dem 9. Kongreß für experimentelle Psychologie sagte er: „Warum aber ist denn hier die Farbe und nicht die Form das Führende? — Ich meine deshalb, weil die Farbe als solche etwas ungleich weniger in sich Gegliedertes und Gefügtes als die Form ist und dennoch in dem Spezifischen ihrer Arten ein nicht weniger Ausgeprägtes ist als die hier verwendeten geometrischen Grundformen. Im Gesamtreiche der Qualitäten stehen die Farben dem Gefühl erheblich näher als die Formen! Deshalb sind sie in ihrer Eigenart mit wesentlich primitiveren Mitteln zu erfassen, und wiederum deshalb sind sie in der Entwicklung des Kindes früher als die Formen berufen, ähnlichkeitsstiftend zu sein" (S. 108). Nehmen wir dazu die bereits angeführte Erklärung von Révèsz für die starke Formbeachtung der Affen, die infolge der mannigfaltigen Erfahrungen, zu denen sie schon zu Beginn ihres Lebens gelangen, viel früher jene Stufe erreichen, wo das Übergewicht der Form gegenüber der Farbe hervortritt, so sehen

[1] H. Beaumont, Spontane Zuwendung zu Licht und Farbe im ersten Lebensjahr. Ztschr. f. Psychol. Bd. 113, S. 239—267.

wir, daß beide Forscher der Meinung sind, daß die Farbbeachtung das Primäre sei; die Formbeachtung aber erst auf einer höheren Stufe möglich werde. Dieser Satz läßt sich nicht mehr aufrechterhalten, nachdem die neuesten Arbeiten des Psychologischen Instituts Wien gezeigt haben, wie sehr sich schon das Interesse des ganz kleinen Kindes der „Figurentafel" zuwendet.[1]

Betrachten wir einmal das ganze Problem vom biologischen Standpunkt aus. Nehmen wir den extremen Fall an, das Kind würde sich nur an der Farbe und nicht an der Form orientieren, so könnte es sich keineswegs in der Welt zurechtfinden, dagegen wäre bei Annahme des anderen Extrems, das Kind würde sich nur an der Form, aber nicht an der Farbe orientieren, ein Zurechtfinden in der Welt sehr wohl denkbar. Vom biologischen Standpunkt aus ist demnach die in frühester Jugend stark vorherrschende Formbeachtung eine unbedingte Notwendigkeit. Die plötzlich einsetzende Farbbeachtung im Alter von etwa 3½ Jahren ist eine ganz neue Beachtungsart, die vom biologischen Standpunkt aus nicht unbedingt notwendig wäre, die aber als etwas Neues sofort stark in Erscheinung tritt und die frühere Formbeachtung zurückdrängt. So ergibt sich aus einer fast ausschließlichen Beachtung der Form im Alter vor 3½ Jahren eine fast ebenso starke Beachtung der Farbe in der Zeit nach 3½ Jahren.

Um zu sehen, ob und wie sich zwischen beiden Beachtungsweisen wieder eine Synthese findet, mußten nun Untersuchungen mit schulpflichtigen Kindern folgen.

(Fortsetzung folgt.)

* *

Kleine Beiträge und Mitteilungen.

Schulspiele zwölfjähriger Mädchen.

Spiele und spielerische Beschäftigungen, die vor Beginn des Unterrichts oder beim Stundenwechsel im Klassenzimmer ausgeführt oder auch während des Unterrichts versucht werden, wollen wir Schulspiele nennen. Anfänge solcher gibt es schon in der Grundschule. In den Oberklassen der Volksschule sind sie verbreitet.

Die nachfolgenden Ausführungen sollen Schulspiele, die in einer sechsten städtischen Volksschulmädchenklasse beobachtet wurden, beschreiben und psychologisch würdigen. Wir ordnen die Spiele nach Ähnlichkeitsgesichtspunkten an, ohne Rücksicht auf den Grad ihrer Verbreitung, auf Dauer, Folge oder Nebeneinander.

Zuerst seien Schulspiele mit selbstgefertigtem Spielzeug dargestellt.

Da gab es das „Abheben", ein Fadenspiel, das folgendermaßen verläuft: ein Stück Strickwolle, das an beiden Enden zusammengeknotet ist, wird nach bestimmten Regeln zwischen den Händen ausgespannt, so daß die Fäden unter- und nebeneinanderlaufen und sich kunstvoll verschlingen. Die Spielpartnerin „hebt ab", das heißt, sie greift zwischen die Fäden, übernimmt sie, verknüpft und spannt sie in neuer Anordnung zwischen ihren Händen. Die figuralen Verschlingungen, die schließlich entstehen, haben Namen. Man kann „das Bächlein, die Matratze, die Wiege, das Bett, den Krebs, den Fisch, die Säge" herstellen. Man kann auch allein spielen und die Fäden zum „Stirnband" oder zum „Ballon" verstricken. Löst man im Alleinspiel scheinbar unlösbare Verschlingungen mit einem bestimm-

[1] H. Beaumont und E. Wiehemeier, Optische Rezeption und Bilderfassen im 2. Lebensjahr. Ztschr. f. Psychol. Bd. 113, S. 268—286.

ten Kunstgriff, so treibt man „Hexerei". Das Partnerspiel wurde bevorzugt, das Alleinspiel gern vor Zuschauern betrieben.

Die Klasse spielte auch mit der „Kasse". Sie wurde aus einem alten Schulheft gemacht. Sämtliche Blätter des Heftes, auch die Deckelblätter, wurden in der Mitte gebrochen und am Bruch nach innen umgefalzt. In einzelnen umgefalzten Blättern versteckte man Bildchen. Beim Spiel sticht die Partnerin mit einem steifen Bildchen zwischen die Blätter. Trifft sie eine Stelle, an der ein Bildchen aufbewahrt ist, so gehört es ihr. „Die Kasse" ist ein Glücksspiel, bei dem man kleine Gewinne machen kann. Mit Spannung wird Erfolg oder Mißerfolg des „Anstechens" erwartet.

Ein anderes Glücksspiel[1] war „die Rolle". Auf einen Papierstreifen werden in bunter Reihenfolge untereinander allerlei Substantiva geschrieben; zum Beispiel: „Esel, Kaiser, Teufel, Engel, Ochs, Rindvieh, Aff, Edelmann, Ei, Faulenzer, Wurstfresser, Chines, Gans, Henne, Stier, Bettelmann . . ." Der beschriebene Streifen wird zusammengerollt. Die Spielpartnerin hat das Ende der Rolle beliebig weit herauszuziehen. Das letzte Substantiv, das dabei sichtbar wird, muß von ihr als Titel übernommen werden. Man kann „König" oder „Seeräuber", „Gänselisl" oder „Maus", etwas Vornehmes oder Schimpfliches oder Komisches werden. „Die Rolle" ist ein Überraschungsspiel, das lebhafte Spannung auf den neuen, grotesken Titel auslöst, ein Neckspiel, dessen Tücken die davon Betroffene lachend ertragen muß, eine günstige Gelegenheit, Kraft- und Schimpfworte[2] spielerisch zu verwenden.

Es wurden auch Aufnahmen mit dem „Photoapparat" gemacht. Seine Herstellung aus starkem Papier ist eine nicht ganz leichte Bastelarbeit. Dank kameradschaftlicher Anleitung und fleißiger Übung gelang sie schließlich jeder Schülerin. Das Spiel selbst verläuft so: nach der Aufforderung, „Bitte, recht freundlich", oder einer einladenden Geste zur Spielpartnerin hin, zieht man an der Lasche des „Apparats". Er springt auf, und es wird ein Bild sichtbar. „Ihr Bild" steht darüber. Mit Vorliebe wurden Abbildungen von Filmkünstlerinnen aus der Landezigarettenreihe verwendet. Man kann die Partnerin auch mit Spottbildern necken. Selbstverständlich werden in einem „Photo" verschiedene Bilder verwendet, die man teilweise selbst malt, zeichnet, klebt, ausschneidet. So weiß die Partnerin nie, wie ihr „Bild" ausfällt. Sie wird nicht spielmüde, sondern erwartet immer wieder mit Spannung das Ergebnis des „Schnappschusses". Die Photographin kann im Spiel ihre Sympathien und Antipathien und ihre Necklust befriedigen und sich an der stets mehr oder weniger komischen Reaktion der Photographierten belustigen.

Das „Wollmännchen-Machen" war ein primitives Fingerspiel. Man zupfte Wollflaum von der Strickjacke, formte daraus Männchen und bewunderte sie gegenseitig. Man blies sich auch Wollflaum zu, ursprünglich, um Mitschülerinnen mit Spielmaterial zu versorgen, später aus Spaß am Fortblasen und Auffangen der Wolle.

[1] Scheifler fand bei Mädchen Vorliebe für Glücksspiele. H. Scheifler, Zur Psychologie der Geschlechter: Spielinteressen des Schulalters. Zeitschrift für angewandte Psychol. 8. Bd. 1914. S. 141.

[2] Vgl. die Altersmundart zwölfjähriger Mädchen bei Freiesleben, Ein Kinderbriefwechsel. Briefe zweier Mädchen im Alter von 10 bis 16 Jahren. 14. Stück der „Arbeiten zur Entwicklungspsychologie". München und Berlin 1934. S. 48 ff.

Es gab auch Pfänderspiele: „Drei-Sachen-Riechen", „Die schwarze Kunst", „Geister-Anrufen". Es handelt sich dabei um Gedankenlesen mit Hilfe von Tricks.[1]

Beim „Drei-Sachen-Riechen" liegen drei Gegenstände auf der Schreibfläche der Bank. Einer davon „riecht". Der kritische Gegenstand wird von der Spielleiterin und anderen Kindern ohne Wissen eines dritten Kindes bestimmt. Nach getroffener Vereinbarung wird dieses dritte Kind beigezogen und soll den kritischen Gegenstand herausfinden. Die Spielleiterin fragt: „Ist's der rechte, der linke, der mittlere?" und gibt gleichzeitig durch Gesten die Antwort. Wenn zum Beispiel der mittlere Gegenstand „riecht", so hält die Spielleiterin während ihrer Fragen die Arme verschränkt. Die Zeichengebung kann auch durch ein anderes Kind erfolgen.

Bei der „Schwarzen Kunst" muß ein Gegenstand erraten werden. Ohne Wissen des dritten Kindes vereinbart die Spielleiterin mit anderen Kindern, welcher Gegenstand es sein soll. Danach nennt die Spielleiterin dem dritten Kind eine Reihe von Gegenständen. Es hat jedesmal zu entscheiden, ob der kritische Gegenstand genannt wurde. Dieser folgt nach einem schwarzfarbigen Gegenstand.

Beim „Geister-Anrufen" wird ein Wunsch erraten. Der Anfang des Spiels verläuft wie bei der „Schwarzen Kunst". In Gegenwart des dritten Kindes klopft dann die Spielleiterin dreimal auf einen Gegenstand und murmelt dabei: „Geister, Geister kommt herbei, saget, welcher Wunsch es sei." Nun zählt sie Wunschgegenstände auf. Unmittelbar vor dem kritischen Gegenstand nennt sie den Gegenstand, auf den sie beim Anrufen der Geister geklopft hat. Wer die geheime Zeichengebung nicht kennt, im Gedankenlesen versagt, muß in jedem Spiel ein Pfand geben. Da aber die Klasse die Tricks kannte und trotzdem die Spiele gerne spielte, scheint hier die Wiederholung als solche lustvoll gewesen zu sein.

Spielcharakter hatte auch das Weiterreichen von Gegenständen. Man suchte einen Gegenstand, meist ein leeres Blatt, manchmal einen „Brief" während des Unterrichts einer entfernt sitzenden Mitschülerin zuzuleiten.

Schließlich gehörten das Sammeln, Vergleichen, Austauschen von Zigarettenbildchen und das Schmücken des Bankplatzes zu den spielerischen Beschäftigungen. Man streifte über den Metalldeckel des Tintenglasbehälters eine Papierhülle, die hübsch mit Buntstift verziert war. Das Tintenglas selbst schmückte man je nach Anlaß: in der Adventzeit wurden Tannenzweiglein hingebunden, um Fastnacht Luftschlangen herumgewickelt, als ein Trauerfall in der Klasse eintrat, brachte man schwarze Schleifchen an.

Mit Ausnahme des „Wollmännchen-Machens", einer Zufallsentdeckung, und der spielerischen Behandlung des Bankplatzes, die der Klassenstimmung Ausdruck gab, war keines der beschriebenen Schulspiele in der Klasse selbst erfunden worden. Wie die von Fuxloch[2] gekennzeichneten Gemeinschaftsspiele der Mädchen waren die von uns beobachteten Schulspiele irgendwoher übernommen. Die Zeichensprache, Bildersammeln, Weiterreichen von Gegenständen, von „Briefen", das „Abheben" sind seit Generationen bei älteren Volksschulmädchen üblich. Abwandlungen des zuletzt genannten Fadenspiels scheinen über die ganze Erde

[1] Vgl. K. Marbe, Gedankenlesen und Hellsehen in wissenschaftlicher Beleuchtung. Die Umschau. 27. Jahrg. 1923. S. 19.

[2] K. Fuxloch, Das Soziologische im Spiel des Kindes. Beiheft 53 zur Zeitschrift für angewandte Psychologie. Leipzig 1930. S. 92.

verbreitet zu sein. Als „game of the cats cradle" ist es in England zu Hause.[1] Eskimos[2] spielen es. In jüngster Vergangenheit wurde es bei Indianerstämmen im nordöstlichen Chaco[3] beobachtet.

Die beschriebenen Schulspiele, besonders jene mit selbstgefertigtem Spielzeug, waren der besonderen Lage der Volksschülerin hervorragend angepaßt. Sie berücksichtigen die persönliche Armut des Volksschulkindes: die Herstellung des Spielzeugs, die selbst Spielcharakter trägt, kostet nichts. Sie verlangt weder besondere Begabung, noch besonderen Zeit- oder Raumaufwand. Sie ist jedem Kind möglich. Spielzeug, das zu Verlust geht, etwa vom Lehrer vernichtet oder beschlagnahmt wird, kann leicht ersetzt werden. Das Spielzeug ist für die Situation, in der damit gespielt werden soll, geeignet: es ist klein und leicht, man kann geräuschlos damit hantieren, es rasch und mühelos verstecken. Die Spiele selbst sind meist stumm oder begnügen sich mit kurzen Aufforderungen, die, sobald das Spiel bekannt ist, vielfach durch Gesten erteilt werden können. Die Leichtigkeit der Spiele macht unabhängig von einer besonderen Spieleignung der Partnerin, so daß weder eine feste Platzordnung, noch beliebige Änderungen einer solchen die Spielmöglichkeit wesentlich beeinträchtigen. Die Erfinder der Schulspiele sind im allgemeinen unbekannt wie die Schöpfer des volkstümlichen Kinderliedes.[4]

In der beobachteten Klasse traten Schulspiele und die Tendenz zu solchen stark in Erscheinung. Dies dürfte weniger auf die Besonderheit der Klasse, als auf allgemeine Situations- und Entwicklungsfaktoren zurückzuführen sein. In den Oberklassen der Volksschule ist die Unterrichtszeit länger, die Arbeitsweise straffer als in der Grundschule. Die zwölfjährigen Mädchen hatten, mit Ausnahme von Mittwoch und Samstag, täglich sechs Stunden Unterricht, der neben anderen intellektuellen Leistungen vor allem Konzentrationsleistungen der Aufmerksamkeit verlangt. Das Schulspiel bringt in gewissem Umfang Entspannung, Erholung.[5] Die lange Unterrichtszeit bedeutet stundenlanges Stillesitzen, stundenlange Beherrschung der Motorik, des Mitteilungsdrangs. Beide sind bei Mädchen der Vorreifezeit gesteigert. Manche Schulspiele, besonders die Fingerspiele, die schnelle und geschickte Zuordnung und Bewegung von Händen und Fingern verlangen,[6] gestatten in gewissen Grenzen motorische Entladung. Die „Zeichensprache" und das „Briefe-Schreiben" befriedigen den Mitteilungsdrang; die Spielzeugherstellung und das Schmücken des Bankplatzes das Beschäftigungsbedürfnis. So kommt dem Schulspiel, freilich in bescheidenem Maße, jene befreiende Wirkung zu, die Groos[7] als Katharsis bezeichnet.

Ausdruck der Entwicklungsstufe war die spielerische Beschäftigung mit dem Geheimnisvollen. Man verständigte sich in der „Zeichensprache" durch geheim-

[1] K. Groos, Die Spiele der Menschen. Jena 1899. S. 128.

[2] H. W. Klutschak, Als Eskimo unter Eskimos. Wien, Pest, Leipzig 1881. S. 136 und S. 139.

[3] H. Baldus, Indianerstudien im nordöstlichen Chaco. Forschungen zur Völkerpsychologie und Soziologie. Bd. 11. 1931. S. 111 f.

[4] F. M. Böhme, Deutsches Kinderlied und Kinderspiel. Leipzig 1897. S. V.

[5] Vgl. K. Groos, a. a. O. S. 471 f.

[6] Vgl. M. Schorn, Untersuchungen über Handgeschicklichkeit. Habilitationsschrift. Leipzig 1929. S. 352 und S. 377.

[7] K. Groos, Die Spiele der Tiere. Jena 1896. S. 1 ff. — Derselbe, Das Spiel als Katharsis. Zeitschrift für pädagogische Psychologie. 12. Jahrg. 1911. S. 353 ff.

nisvolle Symbole, gab harmlosen Spielen magische Namen: „Hexerei", „Schwarze Kunst", „Geister-Anrufen". Ausdruck der Entwicklungsstufe war auch die besondere Ausstattung und Sinngebung einzelner Spiele: die Vorliebe für Abbildungen von Filmschauspielerinnen in „Photo" und „Kasse", die gelegentliche Benützung des „Briefe-Schreibens" zu sexuell-erotischen Anspielungen, zu unflätigen Beschimpfungen.

Alle beobachteten Schulspiele waren durchaus sozialer Art. Ob es sich um Partnerspiele, um gegenseitige Aneiferung und Übung bei Herstellung und Gebrauch von Spielzeugen, um Wettbewerb in spielerischer Beschäftigung, um Spiel vor dem Zuschauer handelte, immer beherrschte letzten Endes die Lust am Kontakthaben das Spiel. Es gab dabei nur oberflächliche Formen des Kontakts. Gerade deshalb überbrückten sie persönliche Gegensätze, Gruppen- und Rangunterschiede, die in der Klasse bestanden. Es zeigte sich jene Tendenz zu ähnlichem Verhalten, die uns aus Freundschaften der Vorreifezeit[1] bekannt ist. Es bestand hohe Bereitschaft für Erscheinungen der sekundären, auf Einstellbarkeit und Nachahmungsneigung beruhenden Gleichförmigkeit.[2] In Verbreitung und Dauer trugen die meisten Schulspiele den Charakter der Mode:[3] sie tauchten plötzlich auf, verbreiteten sich, meist sehr schnell, durch die ganze Klasse, wurden einige Zeit mit Hingebung gespielt und verschwanden, wenn eine gewisse Übersättigung eingetreten war, von selbst und völlig. Einige Spiele, wie die „Zeichensprache", das „Briefe-Schreiben" waren periodisch zu beobachten.

Die Schulspiele waren keine Unfughandlungen.[4] Es fehlte ihnen jede destruktive Tendenz. Sie richteten sich nicht gegen eine bestehende Ordnung oder deren Vertreter. Auch in den Fällen, wo in mehr oder minder bewußter Mißachtung der Schulordnung während des Unterrichts zu spielen versucht wurde, lag der Anreiz dazu nicht in aktiver Auflehnung gegen diese Ordnung, sondern in den früher gekennzeichneten Faktoren.

Wir haben zur psychologischen Würdigung der Schulspiele zwölfjähriger Mädchen die Erholungs- und die Katharsistheorie herangezogen. Sicher hat auch Groos' Einübungstheorie hier Geltung. Eine ganze Reihe der Schulspiele übten Handgeschicklichkeit und ästhetischen Geschmack. Beide sind im Persönlichkeitsbild der Frau wichtig. Alle beobachteten Schulspiele übten Formen des sozialen Kontakts und erweisen sich damit sinnvoll innerhalb der sozialen Entwicklung des weiblichen Kindes.

Würzburg. Dr. Maria Zillig.

*

Die „tropoide" Pubertät und ihre Ursachen.

An einem umfangreichen Material (pro Beobachtungsjahr 18 bis 20000 Schulkinder), das bis zum Jahre 1889 zurückreicht, hat Stadtmedizinalrat Dr. E. W. Koch, Leipzig, die Feststellung gemacht, daß sich der gesamte Wachstumsablauf

[1] Ch. Bühler, Kindheit und Jugend. Leipzig 1931. S. 326.

[2] K. Marbe, Die Gleichförmigkeit in der Welt. München 1916. Bd. 1. S. 124. — Derselbe, Psychologie der Werbung. Stuttgart 1927. S. 57 ff.

[3] M. Zillig, Nachahmung und Suggestion. Handbuch der Pädagogischen Milieukunde. Herausgegeben von A. Busemann. Halle 1932. S. 61 f.

[4] A. Kiessling, Der Unfug als jugendpsychologische Erscheinung. Bericht über den 13. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. Jena 1934. S. 142 f.

des Menschen in folgenschwerer Weise geändert hat.[1] Denn die Wachstumsgeschwindigkeit habe sich in jüngster Zeit bei wesentlich unveränderter Geburtslänge und gleichem Geburtsgewicht so stark erhöht, daß Kinder im Volksschulalter den gleichaltrigen aus der Zeit vor dem Kriege (der Länge nach) durchschnittlich um 1,5 bis 2 Jahre vorauseilten. Damit sei jedoch bei beiden Geschlechtern eine kompensatorische Verkürzung der Wachstumsdauer um gleichfalls 1,5 bis 2 Jahre verbunden, so daß im Endeffekt die Durchschnittslänge der Bevölkerung keine entsprechende Erhöhung erfahre. Aber diesem beschleunigten Wachstum entspricht nun auch eine frühzeitigere Reifung, die u. a. am Eintritt der ersten Menstruation zu erweisen ist. Nach dem Leipziger Material hat die Menarche gegenüber der Zeit vor dem Kriege eine Vorverlegung um etwa zwei Jahre erfahren und findet heute durchschnittlich mit rund 13 Jahren statt. Damit charakterisiert sich nach Koch die Entwicklung als eine Annäherung an die der tropischen Zonen, der eine ganze Generation in Deutschland verfallen sei.

Diese Feststellungen erfahren nach ihrer Tatsächlichkeit eine Bestätigung durch die Untersuchung Professor Leschkes, die im Vorjahr veröffentlicht wurde.[2] Danach lag der Eintritt der ersten Menstruation bei den vor 1880 Geborenen bei einem Durchschnittsalter von 15,25 Jahren, bei den nach 1880 Geborenen bei 14,75 Jahren und bei den jüngsten Jahrgängen unserer Generation um 13,5 Jahre. Nach den Untersuchungen von Kaup-Fürst für München (Körperverfassung und Leistungskraft Jugendlicher, München 1930) ist diese Verkürzung des Ablaufs der Pubeszenz sowohl für die männliche wie die weibliche Jugend seit 1925 zu beobachten, während Koch für die älteren Mädchen der Leipziger Berufs- und höheren Schulen zeigt, daß im Jahre 1922 das Hauptwachstum erst mit 16 Jahren erreicht war, während es heute schon mit 14 Jahren beendet ist. Somit ist zweifellos erwiesen, daß eine Verfrühung der Geschlechtsreife vorliegt, die sich der tropischen langsam nähert. Denn während z. B. in der Ukraine die Menarche höchstens bei 50% der Mädchen mit dem 15. Lebensjahre, die sekundären Geschlechtsmerkmale nur bei 18% der 18jährigen Jünglinge festzustellen waren, sie bei den nordischen Völkern zwischen dem 15. bis 19. Jahre liegt, ergab sich für Frankreich ein Durchschnittsalter von 13 bis 14 Jahren, für Italien ein solches zwischen 12 und 13, für Araberinnen um das 11. Lebensjahr, für Senegalnegerinnen zwischen 9. und 10. Jahr und für Inderinnen auf Malabar sogar zwischen 8. und 9. Lebensjahr![3]

Daß hier zunächst rassische Differenzen eine wesentliche Rolle spielen, bedarf keiner Erörterung.[4] Freilich hat Bolk darauf hingewiesen, daß zwischen holländischen Jüdinnen und der übrigen Bevölkerung keine Unterschiede beständen.

[1] Deutsche med. Wochenschrift 1935. S. 142. Jetzt als Buch: Über die Veränderung menschlichen Wachstums im ersten Drittel des 20. Jahrh. Leipzig 1935.

[2] Zschr. f. ärztliche Fortbildung 1934. S. 13.

[3] Arch. f. Rassen-Gesellschaftsbiologie 1927. S. 331.

[4] Daher betonte Cimbal auf dem 8. Kongreß für Psychotherapie 1935, daß das nordische Kind z. B. bei der im zehnten Lebensjahr stattfindenden Auslese für die höheren Lehranstalten nicht nur nach seinen intellektuellen Eigenschaften bewertet werden könne, da es in dieser Zeit in einer Latenzphase sei, die seine intellektuellen Leistungen oft störe. Das jüdische Kind aber und mischrassige Kinder haben in dieser Zeit oft eine Periode besonderer Kraft, so daß vor der nationalen Erhebung eine unberechtigte Aus-

So liegt die Annahme klimatischer Verursachung nahe und gerade Koch greift auf die Theorie der „Heliogenen Akzeleration" des menschlichen Wachstums zurück. Denn nach den Erfahrungen der gesamten Biologie sei das Licht imstande, sowohl Wachstum wie Reifung der Lebewesen zu beschleunigen. Darum müsse die Helioexposition des menschlichen Körpers in den letzten 20 Jahren, die unvergleichlich zugenommen habe, die Ursache des beschleunigten Wachstums und des tropoiden Verlaufs der Reifung sein. Aber schon Peller und Zimmermann haben für den Eintritt der Menarche nachgewiesen, daß Klimawechsel und Jahreszeit nicht von so überragender Bedeutung seien, wie man gewöhnlich annehme. Damit stimmt ferner die Widerlegung der Küstnerschen Theorie zusammen, daß die Schwangerschaft im Winter durchschnittlich 8 Tage kürzer dauere als im Sommer, weil der Reichtum der ultravioletten Strahlen im Sommer eine größere Menge Hypophysenhinterlappenhormon zerstöre als im Winter. Aber von Knorres Nachprüfung dieser These an 1200 Fällen der Danziger Klinik konnte diesen Unterschied nicht bestätigen. Daher hat die Behauptung von Peller und Zimmermann mehr für sich, daß Kultureinflüsse bei der Reifung eine größere Rolle spielen.[1]

Darauf weist auch Van der Hoevens Untersuchung an Hand von Breitmanns Schema über die Korrelation der endokrinen Organe und der Einflüsse des täglichen Lebens, nach der körperlicher und geistiger Anstrengung als den entscheidenden Faktoren eine wichtige Rolle zukommt. Das beweist die Tatsache der allgemeinen früheren Geschlechtsreife der großstädtischen Bevölkerung, die nach Stratz zu Spannungen zwischen dem Eintritt der Menarche bei Städterinnen im Alter von 12,75 Jahren zu 16,33 Jahren auf dem Lande führt. Daß diese Tatsache auch die Rassen überschneidet, beweist Gioias Bemerkung, daß in der Türkei Proletarierinnen erst mit 15 Jahren die Menarche aufweisen, während sie bei Mädchen der Besitzenden mit 13 Jahren eintrete. Dazu stimmt ferner die Feststellung von M. Rada, daß der bemerkenswerteste Unterschied zwischen reifenden Proletariermädchen und denen gehobener Kreise darin bestehe, daß von den letzteren immer noch ein Teil vom Eintritt der Menses überrascht werde. Daraus ergibt sich eindeutig eine Bestätigung der These von Eymer und Schoeller,[2] daß die Steuerung der Menarche nicht von der Hypophyse ausgeht, sondern hier ein nervöses Zentrum vorgeschaltet ist, so daß man von einer Verankerung des Sexuallebens auch ohne Geschlechtsdrüsen sprechen könnte.

Für den psychischen Anteil an der Reifung lassen sich naturgemäß keine massenmäßigen Beweise erbringen. Aber Einzelfälle gestatten bereits den Versuch. So berichtet M. Schmiedeberg von einem Schwesternpaar, von dem die ältere noch nicht menstruiert hatte, als sie 15 Jahre geworden war. Sie hatte große Angst vor dem Erwachsensein und den damit verbundenen Tatsachen des Sexuallebens. Dagegen hatte die jüngere bereits mit 13 Jahren die Menarche, und charakteristisch für sie war das Bestreben, in der Realität auszuprobieren, wie das Leben beschaffen war. M. Schmiedeberg hält es durchaus für möglich, daß

lese zugunsten solcher Kinder üblich gewesen sei. Die Auslese müßte deshalb neben dem Verstand auch den Charakter und die körperliche Eignung des Kindes berücksichtigen, wie es erst durch die nationale Erhebung geschähe.

[1] D. med. Woch. 1934 Nr. 8 und Vorwahl, Zentralblatt f. Landärzte 1934 Nr. 42.

[2] Die med. Welt 1934. S. 21.

dadurch der Eintritt der Menarche beschleunigt würde (Ztschr. f. psychoanalyt. Päd. 1931, Nr. 5/6). Der Tübinger Gynäkologe A. Mayer bestätigt diese Auffassung, indem er Menstruationsstörungen als Erlebnisreaktion versteht und z. B. von primärer Dysmenorrhoe durch Erziehungsfehler oder schlechtes Beispiel spricht, das eine überängstliche Mutter oder ältere Schwester dem heranwachsenden Mädchen geben. In diesem Sinne kann man von einer „infektiösen" familiären Dysmenorrhoe sprechen (Lomer), wie andererseits damit zusammenhängt, daß die Dysmenorrhoe auf dem Lande und in Arbeiterkreisen, wo die Menstruation weniger Beachtung findet, seltener ist als in den Städten. Ferner kennt Mayer Menstruationsstörungen, die auf den Konflikt zwischen Trieb und höherem Seelenleben oder zwischen Natur und Persönlichkeit zurückgehen und eine aus dieser Spannung, Versündigungsideen, Überwertung abnormer Sensationen, Schmerzerwartung entstandene Neurose darstellen (Münch. med. Woch. 1935, S. 375). Natürlich können zur Aufhellung dieser Zusammenhänge nur Grenzfälle beitragen, wozu folgender von Pubertas präcox gehören wird. Ein 11jähriges Mädchen, dessen körperliche Entwicklung dem eines 20jährigen entsprach, gebar ein reifes und lebendes Kind von 3700 Gramm. Die Geburt mußte wegen Auftretens eklamptischer Krämpfe durch Zange beendet werden. Das Mißverhältnis zwischen der Entwicklung des Körpers und der des Geistes wurde durch das spurlose Vorübergehen der Schwangerschaft und des Geburtsgeschehens bei dem vom Stiefvater geschwängerten Mädchen deutlich. Der Berichterstatter schließt daraus, daß infolge der unabhängigen Entwicklung der Psyche von der körperlichen Reifung die Seltenheit einer Schwangerschaft bei Pubertas präcox verständlich werde.[1]

Damit dürfte die psychische Kausalität bei der Verfrühung der Pubertät wahrscheinlich gemacht sein, hinter der die von Fürst erwogenen Faktoren der Reizwirkung einer quantitativ und qualitativ veränderten Ernährung und des Einflusses der heutigen Geburtenfolge und Kleinhaltung der Familie weit zurücktreten müssen. Gilt doch auch der im letzten Jahrzehnt beachtete Anstieg der mittleren Körpertemperatur des Menschen von 36,6° auf 37,5°, der nach der Wiener klinischen Wochenschrift nicht mehr als Fieber bezeichnet werden dürfe, als Folge des beschleunigten Rhythmus des Lebens, der beständigen Reizung des Nervensystems und der dauernden Erregung, in welcher der Mensch unserer Tage lebe. —

Schon Spranger hat in seiner Jugendpsychologie darauf hingewiesen, daß die Möglichkeit einer allgemeinen Jugendpsychologie in Frage gestellt werde durch das Moment des Historischen. Der Jugendliche finde als seine Entwicklungsbedingungen nicht nur den Geist überhaupt, sondern einen ganz bestimmten Geist, eine ganz bestimmte Gesellschaft vor. Nun ist ganz zweifellos in der Gegenwart die Beanspruchung der Jugend, ihr Anteil am Geschehen der Zeit und ihr Aufgehen in den großen Aufgaben der Volkwerdung ein so großer wie noch zu keiner Epoche. In seiner Charakteristik der Jugend, die Werner Suhr[2] vom rein psychischen Standpunkt gibt, heißt es: Im ganzen zeigt sich bei der heutigen Jugend eine durch das Leben gewonnene Frühreife auf der einen und eine durch

[1] Zschr. f. gerichtl. Medizin 1924. S. 292.

[2] Jugend in der Entscheidung.

falsch verstandenes Erleben bedingte Unreife auf der andern Seite. Diese Kontrapunktik der Überfülle an verfrühter Lebenserfahrung und des Mangels an geistiger Durchdrungenheit des jungen Lebens macht das Bild der Primitivität aus, das z. B. H. Lilje als wesentliches Merkmal der neuen Jugend herausstellte.[1] So ist nach ihm auch die Sprangersche Reihenfolge, daß erst das Erotische, dann die Sexualität zum Erwachen käme, nach der heutigen Entwicklung nicht mehr möglich. Die Stufenfolge sei vielmehr jetzt umgekehrt, da schon sexuelle Eindrücke auf den Jugendlichen in einer Fülle eintreten, ehe die erotische Seite sich entfalten könne. Ob das mit solcher Sicherheit gesagt werden kann, scheint fraglich, aber richtig ist auf jeden Fall die Mahnung Kochs, daß angesichts des überstürzten Ablaufs des Wachstumsprozesses, der dem jugendlichen Organismus zur Zeit eine erhöhte „bioplastische" Leistung zumute, eine sonstige Schonung in körperlicher und geistiger Beziehung (Herabsetzung übersteigerter Gesamtbelastung, ausreichende Erholung, sehr viel Schlaf!) dringlich erforderlich mache.

Quakenbrück. Lic. Dr. H. Vorwahl.

* *

Schrifttum.

Zu Wilhelm Dilthey's „Gesammelten Schriften": II. Teil.

Trotz mancher Ankündigung dürften alle, die nicht vorher irgendwie eingeweiht waren, erstaunt gewesen sein, als zu den bisher bekannten pädagogischen Abhandlungen Wilhelm Dilthey's (im 3., 4. und 6. Bande seiner „Gesammelten Schriften") ein selbständiger neuer Band (IX. bei B. G. Teubner, Berlin-Leipzig 1934, IX und 240 S.) hinzutrat, dem sein Herausgeber, der Göttinger Privatdozent O. Friedr. Bollnow, den Titel gab „Pädagogik, Geschichte und Grundlinien des Systems". Noch größer wurde jene Überraschung bei der Erfahrung, daß die oben erwähnten Abhandlungen (wozu noch die „Entwürfe" treten, die Nohl leider nur im Anhang zu seinen „Kleinen pädag. Texten" veröffentlicht hat) in diesen neuen Band nicht eingerechnet seien; vor allem aber, daß hier Wilh. Dilthey's „liebste Vorlesung" (S. 7ff.) vorliege, weil er „Blüte und Ziel aller wahren Philosophie in der Bildungslehre des Menschen gesehen habe". Im Hintergrunde steht hierbei wohl das persönliche Bekenntnis aus seiner Betätigung als Gymnasiallehrer, die ihn „mit Neid auf den Elementarlehrer blicken läßt, dem seine kurze und geringe Schulung doch eine sichere Methode mitgibt, gegründet auf Kenntnis der bisherigen didaktischen Erfahrungen und auf Beschäftigung mit dem Seelenleben" (S. 8), wie Dilthey sie den Philologen hier abspricht, denen späterhin (S. 62) sogar nachgesagt wird, daß „ die Begründung des Fortschritts des Menschengeschlechts auf den stetigen Fortschritt der Wissenschaften ihnen ein Geheimnis bleibe, weil sie über den Fortschritt der exakten Wissenschaften keinen Überblick besitzen".

Ohne daß auf die Berechtigung dieser Äußerung näher eingegangen werden soll: bereits hier werden als die beiden Grundpfeiler von Dilthey's Pädagogik sichtbar die Psychologie der lebendigen Erfahrungen und die Logik der Theorien schlechthin. Damit rückt Dilthey in die Nähe von Herbart, Beneke und Waitz, deren Überwindung der Didaktik des 17. Jahrhunderts er sehr temperamentvoll preist (S. 172ff.; auch Bd. VI S. 59), um ihre Einseitigkeit und Enge dann selbst durch seine positive psychologische Grundlegung (oder, wie der etwas umständliche Titel lautet: „die Eigenschaften im Zusammenhang des Seelenlebens, durch welche Regeln, Normen, Entwicklung und deren Darstellung in Wissenschaften des Geistes möglich werden", S. 181ff.) erfolgreich zu überwinden. Damit stehen wir schon mitten in den „Grundlinien des Systems", auf dessen Behandlung uns der Rahmen dieser Zeitschrift ganz besonders hinweist.

Doch bedarf auch Dilthey's „Geschichte der Pädagogik" (wozu, wie gesagt, die ausgezeichneten Artikel über Süvern im IV. und über Friedrich den Großen im III. Bande gehören) wenigstens in Kürze unserer Aufmerksamkeit, da er schon in ihrer „Einleitung" die „Basis der Erziehung" überhaupt festlegt. Es überrascht, wie er bereits damals die Probleme unserer jüngsten Gegenwart, ebenso aus den theoretischen Vorgedanken wie aus der Geschichte der Pädagogik, herausspinnt und mit der lebendigen Wärme seiner eigenen Bildungserfahrungen durchleuchtet. Gewiß erscheint als „Aufgabe der Erziehung" (S. 11)

[1] Vgl. meinen Bericht, die Struktur der heutigen Jugend, Ztschr. f. Menschenkunde 1933.

die „Entwicklung des Individuums", aber sofort wird dieses „individuelle Bildungsideal" nur im Rahmen des „Lebensideals der jeweiligen Generation und ihrer gesellschaftlichen Gliederung" zugelassen; denn (S. 15) „Erziehung und Unterrichtssysteme wachsen mit den Völkern" . . . und „sinken unaufhaltsam mit dem Sinken der Nation" (worin die Tragik eines Plato, Cicero und Seneca besonders deutlich wird!).

Fesselnd zeigt dann Dilthey das Anwachsen der Erziehung als eine Art von sachlicher und gesellschaftlicher „Ausgliederung", immer beherrscht von den Gedanken der Steigerung und der Festigung des rationalen Zusammenhangs all jener im Laufe der Jahrhunderte zuwachsenden Bildungselemente („Tatsachen der geschichtlichen Welt") und von dem Ziele eines (S. 19) „harmonischen Gleichgewichts von Erziehung zur nationalen Kultur und Bildung zum Fortschritt der Wissenschaften". Die Wurzel der bedeutsamen kultur- und bildungspolitischen Programme eines Ernst Troeltsch und Eduard Spranger, die Visionen des Kulturprozesses bei Othm. Spann und Alfr. Weber werden schon hier deutlich erkennbar.

In der „Geschichte der Pädagogik" selbst zeigt sich nun allerdings, wieweit inzwischen die Forschung über Dilthey hinausgeschritten ist. Werner Jaeger's gewaltiger Wurf „Paideia" (I. Bd. Berlin 1934) und die rechtsvergleichenden bzw. archäologischen Forschungen haben unsere Kenntnis von Sparta und Kreta grundlegend verändert; aber immer wieder bleiben Dilthey's Grundgedanken, gleichsam seine innere Methode, von philosophischer Wahrheit durchtränkt, wenn er fordert, „die Unterrichtssysteme einer Nation als Ganzes aus ihren Lebensbedingungen und ihrem Lebensideal abzuleiten" (S. 24f.) und doch „freieste Bewegung des wissenschaftlichen Gedankens ohne jede Schranke" sicherzustellen; wenn er die „Ephebie als förmliche Kriegsschule" schildert (S. 29), wenn er gerade aus den glänzend geschilderten kulturpsychologischen Umwälzungen der Sophistik (vgl. auch Bd. I S. 158ff., 179ff., 219f.) das Ideal der Kalokagathie, die tragischen Gestalten der pädagogischen Genies (Sokrates, auch Isokrates), schließlich die der Zersetzung und Entkräftung durch ihren Aufgabendualismus entgegentreibenden Erscheinungen der Philosophenschulen und der „Enzyklopaedie" (S. 52ff.) herauswachsen läßt. Auch hier fehlen freilich noch die großen Forschungsergebnisse über entscheidende Persönlichkeiten wie Panaitios, Polybios, Poseidonios (vor allem in Karl Reinhardt's Büchern), und so mag schon hier bedauert werden, daß nicht wenigstens in einem „Anhang" diesen neuen Erkenntnissen Rechnung getragen worden ist.

Sehr gut gelingt Dilthey die Kontrastierung der römischen Nationalerziehung gegen den athen.-spartanischen Dualismus in Griechenland (wenngleich auf S. 63 die besonders dankbare stilistische Ausformung der Bruchstücke fehlt!) und der folgenden Perioden der Zerrüttung durch die Gräzisierung in der Scipionenzeit und durch die Verderbnis der politisch-philosophischen Wissenschaften (bzw. Technisierung der Erziehung) in der Kaiserzeit. Zu bedauern ist dann, daß durch die Zerreißung der christlichen Bildungseinflüsse in Altertum und Mittelalter den Erkenntnissen ihrer inneren Kontinuität (besonders in den Werken von Alfr. Dopsch und Karl Heussi) von dem Herausgeber entgegengearbeitet wird.

Was noch besonders positiv erscheint, kann hier nur flüchtig zur blitzenden Perlenkette aneinandergereiht werden: die scharfpointierte (von ihren ideellen Hintergründen aus!) Darstellung des Mittelalters (S. 115ff.), die klare Herausarbeitung der national differenzierten Ausdrucksformen der verschiedenen „Heroenzeitalter" (S. 114), die großartige geistesgeschichtliche Auffassung der Universitäten (S. 119ff.), der Einstrom der Lebensfreude in die Renaissance-Pädagogik (in Italien und England S. 130 bzw. 153),endlich die knapp und eindringlich umrissenen Porträts der pädagogischen Genies auf der mit Nadler's „stammesgeschichtlicher Methode" erfaßten Linie Italien—Holland—Deutschland (über Melanchthon vgl. auch Bd. II S. 162ff.).

Hier tritt nun die Verbindungsbrücke zwischen Geschichte und Theorie in Dilthey's Pädagogik ganz klar ans Licht: wenn der pädagogische Genius gesehen wird als (S. 145) „Kunst der Liebe durch das gemeinsame Band einer noch ungebrochenen Naivität des Verstehens zwischen Erzieher und Zögling". Die Pansophie des Comenius mit ihrer Krone der pädagogischen Deduktion (S. 162f.) leuchtet hier ebenso auf wie die ins Gebiet der Weisheit hineinragenden Lebensbegriffe Wilh. Dilthey's vom teleologischen Zusammenhang des Seelenlebens, auf dessen dreifacher Basis (Vorstellungen — Wertgefühle — Willenshandlungen) sich die Idealsetzungen der Vollkommenheit (Normen) und Entwicklung (als Erhaltung der Arten und Steigerung der Organisation) gleichsam zyklopisch auftürmen (vgl. S. 186 und zweite Analyse auf S. 188f.).

Aus diesem Erkenntnisreichtum und Kraftzentrum werden besonders die pädagogisch-psychologischen Kapitel mit einer Fülle von Einzelzügen gespeist: wenn es gilt, den „Begriff der Erziehung" aufzubauen, ihren gesellschaftlichen Ursprung zu erfassen, den Idealtypus (Steigerungsprinzip!) des Zöglings zu „entdecken" und — ein Muster von „phänomenologischer Analyse" — das Wesen des pädagogischen Genius mittels einer am eigenen

Leben gewonnenen Intuition zu entfalten aus „Anziehungskraft, ungebrochener Naivität, Sinnen über das Seelenleben (das sich bei Rousseau —S. 202 — zur tragischen Differenz zwischen Ideal und Wirklichkeit auswuchs!) und grübelnden Empfindsamkeit in bezug auf Gestaltung der Seele, Mitteilung, Methode und Unterricht".

Stößt dann das Problem „Pädagogischer und religiöser Genius" schon an den Zenith der Metaphysik, so zollt doch Dilthey ohne jeden Hochmut (im Kapitel über den „Erzieher") auch der pädagogischen Kleinarbeit der „Kärrner" seine tiefe Achtung.

Das Schlußkapitel befaßt sich, in Kürze ausgedrückt, mit der Analyse der Erziehungsfaktoren und dem Normproblem der Pädagogik, dem ja schon die berühmte Akademieabhandlung von 1888 „Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft" gegolten hatte (jetzt in Bd. VI S. 56—82), wozu noch die frische Erörterung über „Schulreformen und Schulstuben" (ebda. S. 83—89) zu vergleichen ist. Es ist eine Tat echter Geistes- und Lebensphilosophie, wie Dilthey, genährt von dem heiligen Feuer der idealistischen Pädagogik eines Pestalozzi und Fröbel, ein packendes und überzeugendes System, ja farbenglühendes Bild vor uns erstehen läßt vom kindlichen Spiel über Anschauung, Interesse, Aufmerksamkeit, Vorstellungsbildung und echtem Gedächtnis (= „Kraft der Vorstellungen, um einen Zusammenhang des Seelenlebens als geistiger Substanz im Menschen herzustellen", S. 212ff.) bis hin zur Erweckung innerer Erfahrungen, wie sie in der Poesie ihre erste Blüte (S. 208) entfalten. Nicht weniger als die „Einübung des logischen Operationskreises" und die „Ausbildung eines Zusammenhangs von Vorstellungen", aus denen Dilthey das System seiner Didaktik und pädagogischen Organisation konstruiert (S. 214ff.), dient jene Gemütsbildung (S. 220ff.), die schon Kerschensteiners „Aufwühlbarkeit des Gemütsgrunds" vorausahnen läßt, der gerade jetzt so unentbehrlich gewordenen „Erfassung der Wirklichkeit", die allein ihre Leitung und Gestaltung auf der Basis unerschütterlicher Verantwortungsbereitschaft ermöglicht.Und wenn auch Dilthey in seiner geistvollen Skizze der Gemütsbildung und Erkenntnisentwicklung vom Tier zum Menschen noch nichts von der erleuchtenden Theorie der „Bilder" bei Klages weiß, so erkennt er doch die freie Schöpferkraft des Menschen an und kennzeichnet sie als seine besondere Kraft zu Sprache, zu Vorstellungen des Rechts, der Religion, zu Erlebnissen der Kunst und zu sittlicher Handlung und Haltung.

Der außerordentliche Wert des hier besprochenen Dilthey-Bandes legt nun doch die Frage nahe, ob man in formaler Hinsicht seine Lesbarkeit und damit seine wahre Verbreitung steigern könnte. Mehrere Wege lassen sich erkennen: entweder auf die Fragmente, besonders die letzten „vergleichenden Betrachtungen" S. 229—231) völlig zu verzichten, bzw. sie in einen Anhang„" zu verweisen; oder, wie es Herm. Abert mit Otto Jahn's „Mozart" getan hat, aus allen Bänden (also nicht nur aus den „Gesammelten Schriften") und dem Nachlaß, der ja noch so viel Bedeutsames verheißt („Das Phantasiereich") eine „Deutsche Geistes- und Bildungsgeschichte" neu zu schaffen, die neben den etwas andersartigen Versuchen von Paul Natorp und Leopold Ziegler ein volles Lebensrecht beanspruchen darf. Vielleicht entschließt sich der Verlag, einen von Dilthey's unmittelbaren Schülern zu solcher Leistung für das deutsche Volk und seine geistige Zukunft zu gewinnen.

Bischofswerda. Walther Saupe.

Heinrich Schmidt, Philosophisches Wörterbuch. 9. Auflage. Leipzig 1935. Kröner. 792 S. Leinen 4.— RM.

Die erste Auflage dieses Wörterbuches, 1912 ausgegeben, war ein schmales Bändchen, das bei der Auswahl seiner Schlagwörter vor allem aus dem Denken und Forschen Goethes, Spinozas, Kants, Schopenhauers, Nietzsches, Haeckels, Wundts schöpfte. In seiner neuen Gestalt ist es aus der Enge seines ursprünglichen Horizontes herausgerückt und hat durch Aufnahme neuer Schlagwörter und ausgiebigerer Textstücke nunmehr fast den achtfachen Umfang erreicht. Inhaltlich und sprachlich ist es mit besonderer Sorgfalt durchgestaltet, so daß es über den Zweck der terminologischen Hilfeleistung hinaus allen denen, die dem Glauben an Wert von Vernunft und Wissenschaft nicht aufgegeben haben, auch weitere Hilfsdienste bei ernsterer Beschäftigung mit Philosophie zu leisten vermag. Daß nicht versäumt wurde, auch die Begriffe, die in der Weltanschauung des Nationalsozialismus betont sind, in den Bestand aufzunehmen, wird z. B. erwiesen durch das, was man unter Staat, Gemeinschaft, Vererbung, Generation, Rasse, Rassenbiologie, Rassenhygiene, Rassenpsychologie nachlesen kann. —r.

Verantwortlicher Schriftleiter: Professor Otto Scheibner, Leipzig N 22, Cöthener Str. 64. Anzeigenleiter: Kurt Henker, Leipzig C 1. Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig C 1. (Postscheckkonto Leipzig 616 17.) Buchdruckerei Oswald Schmidt G. m. b. H., Leipzig C 1.
(I. v. W. g.) Pl. 2.

Die Erziehung bei schriftlosen Völkern.

Von Fr. Rud. Lehmann.

Die Untersuchung der Erziehung bei schriftlosen oder sogenannten primitiven Völkern ist der erste und zwar sehr umfassende Teil einer jeden Geschichte der Pädagogik überhaupt, sofern man darunter die Geschichte der pädagogischen Praxis, d. h. der tatsächlich ausgeübten Erziehung versteht. Selbstverständlich ist diese Erziehung in ihren konkreten Formen mannigfach volks- und rassenmäßig wie weltanschaulich bedingt. Gerade den Wandel der Erziehungspraxis auf der Grundlage dieser Faktoren zu verfolgen, ist die Aufgabe der historischen Pädagogik, von der die ethnologische jener erwähnte erste, aber notwendige Teil ist.[1] Er ist die Basis, auf der sich die übrigen Teile, die die Erziehung bei sogenannten Kulturvölkern behandeln, erheben. Um dieses Ziel zu erreichen, muß diese Wissenschaft notwendigerweise psychologisch, und zwar ethnopsychologisch, orientiert sein. Denn die Wege und Ziele, welche die Erziehung der einzelnen Völker verfolgt hat, lassen sich nur aus der seelischen Gesamtstruktur eines jeden einzelnen Volkes verstehen, die sich mit der historischen Konstellation wandelt.[2] Auf diese Weise werden aber zugleich diejenigen seelischen Kräfte erkennbar, auf denen die Erziehung aller Zeiten beruht. Aber die Bedeutung solcher Studien über die Erziehung bei primitiven Völkern reicht weit über dieses unmittelbare pädagogische Interesse hinaus. Denn Studien dieser Art tragen nicht nur zu einem größeren Verständnis des Erziehungsprozesses als Ganzem bei, sondern gewähren auch eine besondere Möglichkeit, sich in die Struktur primitiver Gesellschaften und ihrer eigentümlichen Entwicklungsdynamik zu versetzen.[3]

Durch Vergleich zwischen der Erziehung primitiver Völker und unserer eigenen gelangen wir zugleich zu einem vertieften Verständnis unserer eigenen Kultur und Gesellschaft. Die wichtigen Fragen der Kulturhemmung wie des Kulturfortschrittes werden in entscheidender Weise gerade durch das Studium der Erziehung bei schriftlosen Völkern gefördert, denn wir sehen vor allem in den in gesellschaftlicher Beziehung noch verhältnismäßig ungegliederten primitiven Gemeinschaften das Verhältnis der erwachsenen Generation zur heranwachsenden in einem Stadium der Entwicklung vor uns, das noch nicht durch Meinungsstreitigkeiten der Erwachsenen über Erziehungsziele beeinflußt ist, weil das Leben auf dieser Stufe noch als ein Ganzes erlebt und demgemäß in allen seinen vorhandenen Teilerscheinungen gemeistert werden muß.[4] Infolgedessen läßt sich an diesen Verhältnissen, gleichviel, ob wir sie billigen wollen oder nicht, ob wir sie für ideal ansehen oder verwerfen, auf das beste dasjenige beobachten, was ein Grundthema aller psychologischen Pädagogik bleiben wird: die Erforschung und Erkenntnis der Bildbarkeit (Plastizität) der kindlichen Seele überhaupt, d. h. der Bildbarkeit der in ihr angelegten seelischen Funktionen oder Kräfte, besonders derjenigen, auf die sich die Erziehung stützt.[5] Ein vergleichendes ethnopsycho-

[1] Nachweise und Anmerkungen befinden sich am Schlusse der Abhandlung.

logisches Studium wird uns darüber belehren können, ob und in welcher Beziehung Unterschiede zwischen den Kindern primitiver und höherer Kulturstufen bestehen, und zu der Frage nötigen, wie sie gegebenenfalls zu erklären sind. Somit wird auf Grund solcher konkreter Vergleichsfälle die Pädagogik schärfer dazu gedrängt, die Eigenart des Kindes höherer Kulturen zu erfassen und die Erziehungspraxis danach einzurichten.

Wenn das die wirkliche Bedeutung unseres Stoffes ist, so erhebt sich die Frage, warum bisher so auffällig wenig von der Erziehung bei primitiven Völkern in den pädagogischen und psychologischen Wissenschaften Kenntnis genommen worden ist.[6] Zu einem großen Teile erklärt sich diese Sachlage aus der Beschaffenheit der in Frage kommenden Quellen, denn wir haben in der Tat zur Zeit noch sehr wenig erstklassige und doch zugleich bequem zugängliche Quellen im Sinne von an Ort und Stelle aufgenommener Feldberichte, die sich ganz und gar der Untersuchung der Erziehung bei den besuchten Völkern gewidmet haben. Es ist sehr wichtig, ob ein Feldforscher die Erziehung nur so nebenbei mit behandelt oder ob er mit voller Zielstellung darauf ausgeht. Denn nur im letzten Falle werden von ihm die funktionellen Zusammenhänge, in denen die Erziehung jeweils bei einem Volke steht, klar erfaßt. Streng genommen gibt es nur folgende selbständige Werke, die diesen Anforderungen entsprechen:

1. Dudley Kidd, Savage Childhood. A Study of Kafir Children. London 1906.
2. Margaret Mead, Coming of age in Samoa. London 1929.
3. Margaret Mead, Growing up in New Guinea. A comparative Study of primitive Education. London 1931.
4. Bruno Gutmann, Die Stammeslehren der Dschagga. 1. Bd. München 1932[7].

An Abhandlungen dieser Art wären in der Hauptsache folgende zu nennen:

1. Frank Clarence Spencer, Education of the Pueblo Child. A Study in Arrested Development. Columbia University Contributions to Philosophy, Psychology and Education. VIII, 1, P. 97 sq. New York 1899.
2. G. Bamler, Pädagogik der Tami. Beilage zur Festschrift des 54. Anthropologenkongresses. Nürnberg 1913.
3. K. Weule, Negerpädagogik. Jahrbuch des Museums für Völkerkunde zu Leipzig, Bd. 9 (1928).
4. H. Jan Hogbin, Education at Ongtong Java, Salomon Islands. Amer, Anthropologist 33 (1931), p. 601—614.

Die übrige Quellenliteratur ist äußerst verstreut und zersplittert in den ethnographischen Forschungs- und Reiseberichten enthalten, und das macht natürlich die Bearbeitung unseres Themas mindestens sehr unbequem, und wo solche ohne die nötige ethnologische Vorbildung geschehen ist, meist auch sehr unvollkommen. Denn oftmals wurde nur weniges aus der Quellenliteratur benutzt, aber doch wurden daraus sehr allgemeine Züge über die Natur der Erziehung bei primitiven Völkern erschlossen, die zumeist begreiflicherweise sehr einseitig ausfielen.[8] Jedoch haben wir auch in neuester Zeit zwei umfassende vergleichende Werke über das Erziehungswesen bei niederen und bei höheren „Primitiven“:[9]

1. W. D. Hambly, Origins of Education among primitive Peoples. A Comparative Study in Racial Development. London 1926.
2. Nathan Miller, The Child in primitive Society. London 1928.

Diese zwei genannten Werke beruhen auf einer reichen Materialkenntnis, die aus den erwähnten weit verstreuten Angaben in der ethnographischen Quellen-

literatur und aus den ausgezeichneten Spezialforschungen Duddley Kidds gewonnen sind. Letztere sind so vorzüglich, daß, wesentlich auf seinen Beobachtungen ruhend, selbstverständlich unter reicher Ergänzung aus anderer afrikanischer und nichtafrikanischer Literatur Erich Franke seine ausgezeichnete Dissertation: „Die geistige Entwicklung der Negerkinder" (Leipzig 1915) verfassen konnte, wobei für ihn die Frage der Hemmung der geistigen Entwicklung der Negerkinder und der Kultur der Primitiven überhaupt im Vordergrunde stand.[10] Neuestens hat noch Hilde Hedenus im 16. Bande des Baeßler-Archivs (Berlin 1933) eine ebenso ausgezeichnete Abhandlung über „Wesen und Aufbau der Erziehung primitiver Völker" veröffentlicht, die in der Hauptsache den gegenwärtigen Problemstand auf unserem Forschungsgebiete in enger Fühlung mit der Quellenliteratur widerspiegelt.[11]

Auch diese Abhandlung bringt zum Ausdruck, daß die primitiven Völker hinsichtlich der Erziehung erhebliche Unterschiede aufweisen und daß infolgedessen Verallgemeinerungen von einem einzigen primitiven Volkstum aus, die sich über die gesamte primitive Welt erstrecken wollen, gefährlich sind. Denn „den primitiven Menschen von ganz bestimmter Merkmaligkeit" und historischer Einmaligkeit gibt es gar nicht.[12] Wir müssen den Begriff primitiver Mensch also psychologisch fassen. Diese Erkenntnis hat sich mit Notwendigkeit schon vor längerer Zeit aus verschiedenen Gründen der Völkerkunde aufgedrängt, sobald sie dazu überging, aus einer bloß sammelnden und beschreibenden Wissenschaft eine empirische, vergleichend-genetische Wissenschaft zu werden.[13] Über denjenigen Zustand hinaus, in den in zunächst großartiger Weise Wilhelm Wundt die Völkerpsychologie versetzte, muß die ethnologische Psychologie heute noch mehr differenzielle Völkerpsychologie werden, um die Entwicklungsunterschiede auch innerhalb der Sphäre der sogenannten primitiven Völker und die Persönlichkeitsausprägungen auf den einzelnen Stufen zu erkennen. Das muß vor allem auch bei Untersuchungen über die Erziehungsfragen bei primitiven Völkern berücksichtigt werden. Nur dann wird es möglich sein, entwicklungspsychologisch eine Theorie über die Stufen der Erziehung bei schriftlosen Völkern aufzustellen und zu erörtern, in welcher Weise diese als Vorstufen für die Erziehung bei höheren Kulturvölkern anzusehen sind. Die gegenwärtig dahin zielenden Versuche sind noch ganz unvollkommen, so auch der Versuch, diese Stufen an den Strafformen zu ermessen, die sich in der primitiven Pädagogik finden, wie es Steinmetz in einer gewiß für seine Zeit beachtenswerten Weise getan hat.[14] Hier gilt es in erster Linie auch, die Erziehung bei primitiven Völkern als Ganzes zu erfassen und nicht einzelne Züge aus ihr zu isolieren, vielmehr sie in ihrem funktionellen Zusammenhang zu begreifen.

Wenn nun auch exakte Einzeluntersuchungen im Sinne der modernen entwicklungspsychologischen Zielstellung und Arbeitsweise noch in hohem Grade nötig sind, so ist doch der Versuch, allgemeine Züge in der Erziehung bei schriftlosen Völkern zu ermitteln, schon jetzt durchaus berechtigt und bis zu einem gewissen Grade auch möglich. Ja diese Arbeit ist schon deshalb nötig, um die Problemlage möglichst kurz und scharf sowohl für die völkerkundliche Feldforschung wie für die wissenschaftliche Pädagogik zu kennzeichnen. Über diese Problemlage soll im folgenden kurz berichtet werden. Selbstverständlich dürfen derartige allgemeine Sätze über die Erziehung bei schriftlosen Völ-

kern, die heute aufgestellt werden und wie sie z. B. auch Hilde Hedenus am Schlusse ihrer Arbeit formuliert hat — daß nämlich die Schranken der Erziehung bei primitiven Völkern in einem allzu großen Mangel an Gehorsam, einer übertriebenen Imitationssucht und einer zu frühen Ablenkung durch geschlechtliche Dinge liegen[15] — nur als provisorisch angesehen werden und müssen ständig durch weitere Einzelforschungen geprüft und verbessert werden. Dabei darf man weder das uns abwegig noch das uns möglicherweise ideal Erscheinende an der Erziehungspraxis der Primitiven einseitig herausgreifen. Daß wir diese zu beobachtenden Tatsachen aber bewerten,[16] ist selbstverständlich, denn auch die Untersuchung der Erziehung bei primitiven Völkern soll für uns durchaus praktische Bedeutung haben und kann sie haben, wie ich hoffe noch zeigen zu können.

Zweifellos wird uns manches an den Erziehungsmaßnahmen der primitiven Völker für ihre Lage brauchbar und zweckvoll, ja vielleicht auch für uns nachahmenswert erscheinen, so etwa schon die gesamte Tendenz der bei primitiven Völkern zu beobachtenden Erziehung. Diese Erziehungstendenz dringt immer und überall auf die Ausbildung des ganzen Menschen, nicht etwa auf eine einseitige technische und intellektuelle Schulung.[17] Selbstverständlich ist dieses Können nach unserem Begriffe auf den niedersten Stufen der Primitivität nicht eben umfangreich. Aber auch für schon hochkultivierte und gesellschaftlich recht gegliederte Völker wie für die Maori gilt noch das Ideal der Totalitätserziehung.

Der Charakter des Maori würde nur unvollkommen geschildert sein, wenn man nicht auf die Anpassungsfähigkeit seines Geistes und auf die Stärke seiner Wahrnehmungsfähigkeit eingehen wollte. „Er war zweifellos eine in hohem Grade gebildete Person, obgleich er niemals ein Buch gelesen hatte. Der zivilisierte Mensch mag gleiche oder überlegene geistige Kräfte besitzen im Vergleich zu denjenigen, die einst der Maori besaß. Aber diese Kräfte waren durch die Arbeitsteilung so spezialisiert worden, daß der allseitig gebildete Mensch verschwand. Wir sind in bezug auf Nahrung, Kleidung, Wohnung, auf das zum Leben Notwendige und auf den Luxus von einander abhängig, aber der einzelne, der imstande wäre, alles das sich selbst zu beschaffen und dazu noch in einer mustergültigen Ausführung, ist in der Tat selten. Fast jeder von uns, der auf eine Insel versetzt würde, die mit Wald bedeckt wäre, er selbst nackt, allein und gezwungen, seine Werkzeuge aus den Steinstücken zu seinen Füßen zu verfertigen, und dann mit solchen Werkzeugen Bäume zu fällen, Häuser zu bauen, Boote, Waffen, Schnitzereien, Ornamente usw. anzufertigen, würde eine solche Aufgabe für fast unmöglich halten. Wenn man nun noch die Künste des Webens, Färbens, Bodenbaues, Fisch- und Vogelfangs, des Feuerholzsammelns hinzufügte, so würde er demütig seine Mangelhaftigkeiten einsehen und sich der Verzweiflung ergeben. Aber dem Maori von ehemals waren diese Dinge nur ein Teil seiner Ausbildung. Er studierte Astronomie, um für sein Boot zur Nacht Ansteuerungspunkte und für seinen Landbau Richtpunkte zu haben. Er beobachtete das Blühen der Pflanzen, das Sichpaaren der Vögel, das Laichen und Wandern der Fische. Sein Geist war angefüllt mit religiösen Vorschriften, mit alten Hymnen und Zaubersprüchen, mit Geschichten seiner Vorfahren längst vergangener Zeiten und mit der Kenntnis seiner Stammesgeschichte von der unmittelbaren Umgebung bis zu den entferntesten Vettern, auf die er in Kriegszeiten rechnen konnte. Er kannte die ganze Grenze seines Landes auswendig und jedes Vorgebirge der Küste

und jede Krümmung eines Flusses mit Namen. Er war ein Dichter, Redner, Krieger, Seemann, Fischer, Bauer, Bildhauer, Seiler, Waffenschmied, Hausbauer, und diese Dinge wurden alle ausgezeichnet gemacht. Keine dürftige unordentliche Arbeit war zu finden. Geduld, Fleiß, Geschicklichkeit und künstlerische Bemühung wurden reichlichst aufgewendet. Gewiß, ein solcher Mensch war „erzogen", vielleicht nicht in unserem Sinne, aber in seinen Augen würde unsere Erziehung als in höchstem Maße unbefriedigend erscheinen, als die Herausbildung nur einer Charakterseite und wahrscheinlich nicht einmal der entscheidenden.[18]

Vermutlich repräsentieren die Maori unter den schriftlosen Völkern die Höchstgrenze solcher Allgemeinbildung, während viele andere Völker nicht so weit kommen.

Gewiß liegt das bei niederen primitiven Völkern im wesentlichen in der ungegliederten kulturellen Situation begründet; hier muß ein jeder innerhalb der elementaren geschlechtlichen Arbeitsteilung fast alles können, was zum Leben notwendig ist und was der andere demnach auch kann. Er lernt aber auch dasselbe glauben, was die anderen glauben. Hierbei offenbaren sich nun zugleich auch die Schranken dieses Erziehungsideals der primitiven „allseitig gebildeten Persönlichkeit": relativ große Gleichförmigkeit und damit relativ geringes Kulturniveau. Denn bei weitgehend gegliederter Gesellschaft mit differenzierten Kulturzweigen ist dieses Ideal einer allseitig, technisch wie wissenschaftlich ausgebildeten Persönlichkeit unmöglich mehr zu erreichen. Die primitive Totalität der Erziehungstendenz ist psychologisch des weiteren daraus zu verstehen, daß die ganze geistige Welt des primitiven Menschen noch in einem außerordentlichen Maße komplex ist wie seine Persönlichkeitsstruktur überhaupt. Die religiösen, politisch-sozialen und wirtschaftlichen Momente fließen nicht nur in eine von einem jeden erlebbare, sondern auch praktisch notwendige Einheit zusammen, was nicht zum wenigsten mit der räumlich und zahlenmäßig geringen Entfaltung der primitiven gesellschaftlichen Einheiten zusammenhängt und also in den Fragenkomplex fällt, in welcher Weise Lebensraum und Lebensleistung miteinander verbunden sind. Die Verbreiterung des Lebensraumes bringt zweifellos neue Kombinationsmöglichkeiten auch auf dem Gebiete der Erziehung hervor.[20]

Fernerhin dürfte die Erscheinung der gruppenhaften Eigenerziehung der Kinder und Jugendlichen bei primitiven Völkern unser besonderes Interesse verdienen, insofern auch gerade wir heute mehr denn je auf solche Eigenerziehung der Jugend Wert legen. Naturgemäß kann sich diese pädagogische Form erst bei einem gewissen fortgeschrittenerem Alter der Kinder einstellen, aber bei primitiven Kindern tritt sie doch weit früher ein als bei uns.[21] Bei den Bewohnern der Trobriandinseln im Osten Neuguineas bildet sie sich schon bei den Kindern im Alter von vier oder fünf Jahren. „Wie es ihnen gerade in den Sinn kommt, verbringen sie den Tag bei ihren Eltern oder gesellen sich zu ihren Spielgefährten in ihrer kleinen Republik. Diese Gemeinschaft innerhalb einer Gemeinschaft handelt meistens nach dem Willen ihrer Mitglieder und steht den Älteren oft in einer Kollektivopposition gegenüber. Wenn die Kinder sich in den Kopf setzen, etwas Bestimmtes auszuführen, etwa einen Tagesausflug zu machen, so sind die Erwachsenen, ja auch der Häuptling nicht imstande, sie daran zu hindern."[22] Bei den afrikanischen Kpelle beginnt diese Eigenerziehung besonders bei den Knaben etwa mit dem fünften oder sechsten Lebensjahr. „Sie bauen sich Hütten, fer-

tigen alle Hausgeräte an, verloben und verheiraten sich, veranstalten Trommelfeste, Tänze, Gesang, halten Palaver ab, stellen Zauber her, bringen Opfer dar, lernen allmählich die Brettspiele und dringen so in das Leben der großen Leute in allen seinen Teilen spielend ein." Man läßt so „die Kinder in das Leben und Tun der Älteren hineinwachsen".[23] Bisweilen besteht in diesen jugendlichen Altersklassenverbänden eine strenge Zucht. Alle diejenigen Kinder, die sich bei den Ekoi in Westafrika den Anordnungen des jugendlichen Altersklassenhäuptlings nicht fügen oder die sich eines solchen Vergehens schuldig machen, werden bestraft. Mag es dabei zuweilen auch etwas parteiisch zugehen, so wird doch meistens dafür gesorgt, daß sich schlechte Sitten und unlautere Handlungen in den kindlichen Gemeinschaften nicht durchsetzen können. So berufen z. B. die Kaffernknaben einen regelrechten Gerichtshof, wenn einer der ihren sich irgend etwas Bedenkliches zuschulden kommen läßt. Als Strafe werden dann dem Schuldigen Schläge erteilt oder ihm befohlen, für die anderen am nächsten Tage das Vieh zu hüten, ohne Essen dafür zu bekommen.[24]

Die erwähnte Eigenerziehung ist in vielen Fällen die notwendige Ergänzung zum sog. „schlichten Wachsenlassen", d. h. in diesem Falle des Mangels an bewußter und erzieherischer Führung von seiten der Erwachsenen.[25] Dieses Wachsenlassen reicht gewöhnlich bis zur Reifezeit. Man läßt bis dahin die Kinder in Freiheit gewähren in ihren Spielen und Belustigungen, in ihrer Nahrungsfürsorge und Eigenerziehung, vorausgesetzt, daß sie nicht die wichtigsten Verbote, die ihnen schon bekanntgegeben sind, verletzen.[26]

Noch Gutmann berichtet in den „Stammeslehren der Dschagga", wie stark besonders bei den Dschagga-Vätern, obwohl sie Christen geworden sind, die Neigung ist, der Erziehung der Kinder aus dem Wege zu gehen und sie lieber den Frauen oder Großeltern zu überlassen, deren Nahrungsmittel dann die Kinder verbrauchen.[27] Diese von Gutmann aufgenommenen Stammeslehren der Dschagga tadeln es, wenn „das Kind aufwächst wie ein Hundsaffe in Wildheit und seine Großmutter plagt". Darum lehrt der Großvater wohl aus eigener Erfahrung seinem Enkel: „Nimm dir das zu Kopfe: was die Kinder hochbringt, ist Erziehung."[28]

Wenn man nun bedenkt, daß überall die Knaben länger sich selbst überlassen bleiben als die Mädchen, die viel früher von den Müttern in diejenigen Arbeiten eingeführt werden, die ihnen einmal später als Frauen obliegen,[29] und wenn man ferner bedenkt, daß die Erziehung der Knaben, sobald sie ein paar Lebensjahre hinter sich haben, meist von der Mutter getrennt und in Form der Eigenerziehung stattfindet, während die Mädchen im elterlichen bzw. mütterlichen Hause weiter erzogen werden, so kann man sich verständlich machen, daß der Geselligkeitstrieb der Knaben, aber auch ihre zupackende Art, stärker ist als die der Mädchen, die früher als die Knaben durch die mütterliche Erziehung „gebildet" werden. In seinem Vorwort zu den „Stammeslehren der Dschagga" hat Felix Krueger auf die beiden „so wesensverschiedenen Kraftfelder" hingewiesen, „die in der Erziehung und menschlichen Formwerdung ein so spannungsreiches Gegeneinander darstellen: die weibliche und die männliche Wurzel der Erziehung".[30] Die weibliche Erziehung verbürgt ein stetigeres Wachstum, sie ist konservativ, die männliche ist dagegen auf den primitivsten Stufen meist gewaltsam abrupt, wie das in den Reifefeiern zum Ausdruck kommt. Auch von dem im übrigen so hoch entwickelten Volke von Samoa gilt, daß die größere Freiheit, deren sich auch hier die Knaben erfreuen,

eine Altersgruppenverbindung zustandebringt, die durch das ganze Leben hindurch andauert. Diese Gruppierung wird wohl beeinflußt, aber nicht bestimmt durch Verwandtschaft und durch den voraussichtlichen gesellschaftlichen Rang des Knaben.[31]

Auf diesem stärkeren männlichen Geselligkeitstrieb gründete Heinrich Schurtz die Erscheinung der Männerbünde als Keimzelle aller politischen Organisation und damit auch des Staates.[32] Aber er hat nicht die besonderen Bedingungen näher untersucht, unter denen sich diese Altersklassen und Männerbünde zu bilden pflegen. Sie sind für ihn die Entfaltung eines elementaren Geselligkeitstriebes, der von Natur aus den Männern stärker innewohnt als den Frauen. Das Männerhaus sah er als Beweis für das Vorhandensein dieses Triebes an. Aber wir vermögen heute bei dieser Frage die eigentümliche pädagogische Dialektik wahrzunehmen, die diesen wichtigen Zug in der Männerwelt ausgelöst hat: die nachsichtige Erziehung der Eltern. Sie beförderte vielfach aus Bequemlichkeitsgründen das freie Wachsenlassen der Jugend und drängte sie so dazu, sich selbst zu Gruppen zusammenzuschließen und sich eigne kleine Behausungen zu bauen.[33] Wir sehen gerade Altersklassen und Reifeweihen dort nicht ausgebildet oder nur noch in Resten vorhanden, wo die Väter sich frühzeitig um die Erziehung ihrer Söhne kümmern,[34] so daß dann dasselbe Verhältnis eintritt wie zwischen den Müttern und ihren Töchtern.

Auch die beim Nahen der Reife vielfach einsetzende Trennung der Geschlechter bewirkt erst recht das Aufhören einer elterlichen Gemeinschaftserziehung. „Zu diesem Zeitpunkte, erklärt Malinowski von den Trobriandern, bricht die Familie auseinander, wenigstens zum Teil. Brüder und Schwestern müssen getrennt werden, so verlangt es das strenge Tabu, das im Stammesleben eine so wichtige Rolle spielt. Die älteren Kinder, besonders die männlichen, müssen das Haus verlassen, um nicht durch ihre störende Gegenwart das Geschlechtsleben der Eltern zu hemmen.“[35]

Auf der Insel Manus der Admiralitätsinselgruppe dagegen besteht ein enges Kameradschaftsverhältnis zwischen Vater und jüngerem Sohn. Der Knabe folgt dem Vater durch jede Phase der täglichen Lebensführung, beobachtet ihn, wie er seine Pläne schmiedet, wie er sich streitet, arbeitet, faulenzt, seine Ahnengeister behandelt oder wie er sein Weib anredet. Es läßt sich hier auch feststellen, wie die Kinder von älteren erfolgreichen Leuten sich unterscheiden von Kindern jüngerer oder weniger erfolgreicher Väter. Am kennzeichnendsten ist es, daß die Ähnlichkeit zwischen der Persönlichkeit eines Adoptivvaters und der eines Adoptivsohnes ebenso groß ist wie die zwischen einem Vater und seinem eigenen Sohn, falls er ihn erzieht, jedenfalls ist sie größer als die Ähnlichkeit zwischen einem Vater und seinem Sohne, der von einem anderen Manne mit anderem Temperamente und anderer gesellschaftlicher Stellung erzogen wird. Diese Beobachtung zeigt, wie in hohem Maße auch bei primitiven Völkern neben der trotz aller erblichen Dispositionen die jugendliche Person durch ihre enge Kameradschaft mit einer reifen Persönlichkeit beeinflußbar ist.

Diese Einwirkung des Mannes als Erziehers geht hier sogar so weit, daß sich in dieser Beziehung Unterschiede je nach dem Grade der persönlichen Entwicklung des Vaters feststellen lassen. Wenn ein Mann z. B. fünf Söhne hat, die zu verschiedenen Zeiten seiner gesellschaftlichen Laufbahn geboren worden sind, so ist das Kind seiner Jugend im allgemeinen von einem milderen Temperament als das

Kind seiner selbstbewußten Reife, wenn er sich im Vollbesitz seines Reichtums fühlt. In diesen Differenzierungen mag ein Grund dafür liegen, daß die Erstgeborenen auf Manus so wenig Einfluß auf ihre jüngeren Geschwister haben und daß hier oft die jüngeren Brüder den Ältesten beherrschen. Wo dagegen das System des freien Wachsenlassens entfaltet ist, wie bei den Kai oder auf Samoa, da spielen die älteren Geschwister die Erzieher der jüngeren, und der Erstgeborene besitzt Autorität.[36]

Eine ähnliche männliche Erziehung ist auch auf den Gilbertinseln anzutreffen. Es wäre sehr interessant, die Struktur einer solchen Erziehung im Rahmen der betreffenden sozialen Gemeinschaft, genauer als es hier geschehen kann, zu untersuchen und dabei auf die Forderungen der Keuschheit, des Gehorsams u. ä. zu achten. Bei den Bewohnern der Gilbertinseln ist übrigens alle Erziehung der männlichen Jugend auf Wehrhaftigkeit abgestimmt. Deshalb besteht hier eine strenge Zucht der Kinder schon von klein auf.[37]

Bei der Bevölkerung von Ongtong Java (Luangiua), Salomonen, findet sich ebenfalls eine streng männlich betonte Erziehung. Die männlichen Verwandten der Knaben kümmern sich besonders um diese Kinder, wenn sie etwa das elfte Lebensjahr erreicht haben. Damit verbunden ist eine recht frühe strenge Scheidung der Geschlechter, die bis kurz vor der Heirat andauert.[38]

Die Maori zeigten eine nicht weniger ausgeprägt männliche Erziehung der Knaben, schon weil sie auf kriegerische Tüchtigkeit den Hauptwert legten. Eine äußerlich strenge Zucht in Form von Strafmitteln war aber bei den Maori nicht notwendig, da die Kinder der Maori sehr leicht erziehbar waren.[39]

Im allgemeinen raffen sich bei den meisten primitiven Völkern die Väter nur einmal zu einer ernergischen erzieherischen Leistung auf, durch die in einer oftmals verhältnismäßig kurzen Zeit die Erziehung des Jugendlichen zur Persönlichkeit gemäß dem Ideal der jeweiligen Gemeinschaft erreicht werden soll und infolge der drakonischen Maßnahmen erreicht wird: nämlich in den Reifeweihen. Daß in diesen Feiern praktische und theoretische Erziehungsziele zu einer festen Einheit verschmolzen sind, so wie wir es schon bei der Frage des Totalitätscharakters der gesamten primitiven Erziehung erwähnt haben, leidet keinen Zweifel; wohl aber ist gegenwärtig noch sehr umstritten, auf welches letzte oder ursprüngliche Motiv diese Initiationszeremonien zurückzuführen sind. Die bisher hier ausgeführten Erörterungen über die Natur der primitiven Erziehung legen es nahe, überhaupt nicht an ein solches letzte oder ursprüngliche Motiv, wie etwa Einführung in die religiösen Geheimnisse oder in das Geschlechtsleben oder Unterwerfung unter den Willen der Alten zu glauben, sondern eben jenes Bündel von Motiven anzunehmen, dessen Vielgestaltigkeit und doch innerliche Einheit von uns mit dem Begriff der Persönlichkeit, selbstverständlich in dem relativen Sinne des jeweiligen Stammesideals oder der Stammestradition bezeichnet worden ist. Auch die Frage, ob die erziehlichen Absichten bei den Initiationen sekundär sind oder nicht, möchten wir in derselben Richtung beantworten, nämlich daß von Anfang an diesen Initiationen schon dem Sinne nach erziehliche Momente innewohnen, die allerdings im Laufe der Zeit noch besonders betont und herausgearbeitet worden sind.[40]

Nur zu den scheinbaren Vorteilen der primitiven Erziehung gehört es, wenn die Kinder schon so frühzeitig, wie es vielfach geschieht, zur wirtschaftlichen

Selbständigkeit geführt werden. Auf den Inseln der Torresstraße zwischen Neuguinea und Australien fangen die Kinder so früh, wie sie es eben körperlich vermögen, damit an, Muscheln und Fische am Riff bei Ebbe zu sammeln und so früh, wie sie eben einen Grabstock zu gebrauchen verstehen, für sich selbst zu sammeln und zu sorgen.[41] Auf Bougainville lernte Thurnwald einige Jungen kennen, die in einem Alter von 10—12 Jahren ihre eigenen kleinen Bananenpflanzungen unterhielten und mit deren Erträgnissen sogar Handel trieben.[42]

Auch bei den Nyamwesi in Ostafrika ist das Aufkommen solcher wirtschaftlichen Selbständigkeit der Kinder gut zu beobachten. „Sobald die Knaben größer werden, machen sie sich Bogen und hölzerne Pfeile und streifen damit im Busch umher, um den Vögeln und kleinen Säugern nachzustellen. Auch im Fallenstellen üben sie sich. Meistens sind es Leimruten, die sie in Verbindung mit Haarschlingen aufstellen. Die von ihnen gefangenen Tiere sind ihr Eigentum, werden auch von ihnen selbst weiterverarbeitet und gewöhnlich als Leckerbissen am Spieß geröstet.[43]

Zwar kann man diesen Maßnahmen den idealen Zweck unterlegen, das Individuum von frühe an dem Gesamtleben der Gemeinschaft einzuordnen oder dienstbar zu machen, und wo die Altersgruppenvereinigung der Knaben nicht gerade von den Eltern egoistisch ausgenutzt wird, wie z. B. auf Ongtong Java, wird in der Tat dadurch der Knabe im Alter von 7—11 Jahren durch seine Altersgenossen darüber belehrt, daß er eben nur ein Glied unter den übrigen ist und nicht mehr der kleine Tyrann, der er bisweilen zu Hause sein konnte.[44] Vielfach aber, so besonders bei den Negern, verfolgen diese Maßnahmen meist nur den Zweck, für die Erwachsenen Arbeitskräfte zu gewinnen, die sie entlasten, um sich so einem möglichst bequemen Leben widmen zu können.[45]

Ein weiterer Nachteil dieser mit der Eigenerziehung vielfach notwendig verbundenen wirtschaftlichen Selbständigkeit der Unmündigen ist die schlechte und unregelmäßige Ernährung dieser jungen Menschen, wie überhaupt die mangelhafte Hygiene und infolgedessen auch die mangelhafte hygienische Erziehung der Kinder eine der schlimmsten Züge der primitiven Erziehung, besonders der Neger, darstellt.[46]

Gerade diese frühe wirtschaftliche Selbständigkeit der Kinder trägt wesentlich zu der Entwicklung der Frühreife der Jugendlichen bei, die wahrscheinlich für die meisten Fälle der primitiven Kultur charakteristisch ist.

Aber diese Frühreife begünstigt wiederum jenen frühzeitigen geistigen Wachstumsstillstand, der die Aufmerksamkeit aller Erforscher der geistigen Entwicklung bei primitiven Völkern gefunden hat.[48] Dieser Verfrühung hinsichtlich der wirtschaftlichen Gestaltung des Kinderlebens tritt das ebenfalls nach unserer Meinung zu frühe Teilnehmenlassen der Kinder an allen häuslichen und öffentlichen Angelegenheiten, abgesehen von den religiösen Zeremonien, zur Seite. In religiöser Beziehung stehen die Kinder und Frauen meist auf gleicher Stufe der Behandlung von seiten der Männer. Bei den ostafrikanischen Akikuyu wie bei vielen anderen primitiven Völkern darf weder eine Frau noch ein Kind bei einem großen Opferfest zugegen sein. Geschieht es dennoch, wenn auch nur zufällig, so ist die Strafe der Tod.[49] Ohne jede Rücksichtnahme auf das Kind werden in den meisten Fällen alle die die Gemeinschaft erregenden, besonders auch die sexuellen Angelegenheiten behandelt, und selbst die kleinsten, kaum dem Tragtuch entwachsenen Kinder werden bei den ostafrikanischen Negern zu Tänzen und Gelagen,

überhaupt zu allen Festen mitgenommen.[50] Besonders die zu frühe Bekanntschaft des Kindes mit dem Sexuellen dürfte in Verbindung mit den schon genannten anderen Verfrühungen ein wesentlicher Faktor sein, der zum Stillstand in der geistigen Entwicklung der Kinder der meisten primitiven Völker führt und uns damit zugleich den Stillstand der primitiven Kulturen überhaupt verständlich macht.[51] Der Missionar Bamler vertritt allerdings in dieser Beziehung für die Kultur der Bewohner der Insel Tami einen anderen Standpunkt. Er ist der Meinung, daß das frühe sexuelle Wissen dem Kinde keine sittlichen Gefahren bringe; es sei ihm so etwas Natürliches wie das Keimen der Pflanze. Jedoch was er dann weiter über die sexuellen Spielereien der älteren Frauen an den Kindern und über das übrige sexuelle Leben der Erwachsenen berichtet, spricht dagegen.[52]

Nur schwer kann sich der Eingeborene von diesen Sitten trennen, die so der Leidenschaft und der Bequemlichkeit entgegenkommen.[53] Infolgedessen finden wir bei den primitiven Völkern auch in ganz besonderem Maße die Tradition betont. Sie wird hier meist überbetont und wirkt dadurch, wie Spencer überzeugend an den Puebloindianern nachgewiesen hat, entwicklungshemmend, insofern sie jeden Veränderungs- und Erfindungswillen erstickt.[54] Die Tradition wird begreiflicherweise stets von der Erwachsenengeneration getragen, und sie sorgt dafür, daß Revolutionen im Gebiet primitiver Völker nicht vorkommen. Die innere geistige Spannung ist eben zu gering. Die brasilianischen Indianer sind im allgemeinen seelisch so schwer beweglich, von Natur aus so temperamentlos, daß sie selbst sich ordentlich anstrengen müssen, in Erregung zu geraten, was man z. B. an dem langsamen Ansteigen der Stimmung bei ihren Festen beobachten kann. Begreiflich genug, daß hier weder Alte noch Junge auf Neues sinnen, sondern ihm eher aus dem Wege gehen, und daß auch hier die Kinder so artig sind, daß sie kaum erzieherischer Eingriffe bedürfen. Alles Nötige vollbringt bei diesen Indianern die indirekte Erziehung, das Hineinwachsen in das gesellschaftliche Milieu, von dem das Kind umgeben ist.

Es erscheint mir aber unmöglich, den Kreis der Wechselwirkungen, die das Gemeinschaftsleben und damit auch die Erziehung primitiver Völker bestimmen, kausal aufzulösen, d. h. den Kreis an irgendeiner Stelle aufzuschneiden. Die von der Erwachsenengeneration festgehaltene Tradition wirkt zurück auf die Jugend, deren spekulative Regungen, etwaige Neugier und Wißbegierde, durch die aus der Tradition geschöpften Antworten der Eltern und wegen ihrer Bequemlichkeit im Denken abgebremst werden. Infolgedessen entwickelt sich auch beim primitiven Kinde gar nicht ein Forschungs- und Erfindungstrieb, also höhere analytische und kombinatorische Fähigkeiten, wie wir sie beim Kinde höherer Völker kennen,[55] der sich elementar im Zerlegen der Spielsachen oder in dem ewigen Fragen der Drei- bis Fünfjährigen äußert. Wenn wir auch mit Recht die Überbetonung der Tradition für die Langsamkeit der Kulturentwicklung bei primitiven Völkern, die uns sogar als Stillstand erscheinen kann, verantwortlich machen, so kann daraus nicht umgekehrt der Schluß gezogen werden, daß durch einen Wegfall der bisherigen Tradition, etwa durch Umpflanzung des Kindes in eine andere Kulturumgebung, eine unerschöpfliche Quelle geistig-schöpferischer Fähigkeiten beim Kinde bloßgelegt würde. Die seelische Plastizität hat bei Kindern aller Stufen der Kulturentwicklung ihre Grenzen. Begabungsunterschiede und Temperamentsunterschiede gibt es bei primitiven Kindern genau so wie bei uns, und im allge-

meinen ist die geistige Befähigung eingeborener Kinder zunächst nicht geringer zu veranschlagen als bei Kindern höherer Kulturvölker.[56] Aber meist nimmt diese geistige Beweglichkeit unmittelbar nach der Pubertätszeit ab. Das ist wohl begreiflich. Denn mit einer Wucht sondergleichen wird in den Reifefeiern den jugendlichen Menschen die Gesamttradition der Gemeinde aufgeprägt, ohne Rücksicht auf die jugendlichen Wünsche und Bedürfnisse. Da in der Tradition die Religion enthalten ist, so bekommt die Initiation eine übernatürliche Sanktion, an der kein Mensch rütteln darf, und wer sie nicht aushält, muß eben zugrunde gehen. Mit solchen Fällen rechnet man von vornherein, denn man sagt den Müttern der Einzuweihenden, ihre Kinder müßten jetzt sterben, es sei denn, daß der Stammesgott sie erneut ins Leben treten lasse.

In zunächst scheinbarem Kontrast dazu steht die Tatsache, daß die Eltern in primitiven Gesellschaften meist so wenig Gehorsam von den kleinen Kindern verlangen. Die elterliche Milde steht hier oft in einem scharfen Gegensatz zu der schon geschilderten Strenge der kindlichen Eigenerziehung in den Altersklassen. Die Schlaffheit des Geistes der erwachsenen Primitiven scheint sich uns hierin am augenfälligsten zu offenbaren. Gerade bei den meisten Gemeinschaften ohne soziale Schichtung, so bei Jägern und Sammlern sowie bei niederen Hackbauern ist die Forderung des Gehorsams der Kinder gegenüber den Eltern völlig unbekannt. Sagen z. B. auf Neupommern die Eltern ihrem Jungen, er soll in den Garten gehen oder irgendeine Arbeit verrichten, so läuft dieser, wenn er keine Lust dazu hat, einfach nach dem Strand oder in den Wald und kommt heim, wenn es ihm gefällt.[57] Eine Bestrafung findet nicht statt. Dieser Mangel an Gehorsam bei den Kindern der Papuaner erklärt sich in der Hauptsache aus der Unlust dieses Volkes zur Arbeit überhaupt. Anstrengende Arbeit kennt der Eingeborene der Tamiinseln überhaupt nicht. Er betreibt die Arbeit als Spielerei.[58] Dann wird es auch verständlich, warum man die Kinder nicht zum Gehorsam zwingt. Und so verknüpft sich mit der Frage nach der Forderung des Gehorsams zugleich die andere nach der Anwendung von Züchtigungsmitteln oder Strafen. Die außerordentliche Nachsicht und Milde, die vielfach in dieser Beziehung bei schriftlosen Völkern herrscht, kann unter Umständen als pädagogische Weisheit angesehen werden, so bei den Maori auf Neuseeland.[59] In anderen Fällen ist sie einer der Faktoren, die die primitive Kulturentwicklung zu hemmen vermögen, so bei den Tami.[60] Bei dieser Frage ist es also in besonderem Maße notwendig, aus der jeweiligen Gesamtstruktur eines Volkes heraus dieses Verhalten der Kinder gegenüber den Eltern und der Eltern gegenüber den Kindern zu verstehen. Es kann sich bei dieser Straflosigkeit, um nur einiges aus diesem sehr vorsichtig zu behandelnden Problem anzudeuten, um soziologisch-juristische Gründe handeln, so wenn die betreffende Gemeinschaft mutterrechtlich organisiert ist wie die der Kai auf Neuguinea. Dann besitzt aus diesem Grunde der Vater kein Strafrecht über seine Kinder, weil sie als Eigentum der Mutter gelten, die im Verein mit ihren Schwestern sogar das Bestimmungsrecht darüber hat, ob die neugeborenen Kinder am Leben bleiben sollen oder nicht.[60] Würde bei solchen rechtlichen Verhältnissen ein Vater seine Kinder schlagen, um sich von ihnen Gehorsam zu erzwingen, so bekäme er Streit mit seiner Frau und unter Umständen auch mit ihren Verwandten. „Daraus folgt der Tod aller Erziehung," bemerkt der Missionar Keysser.[61] Genau so ist es bei den mutterrechtlich organisierten Bewohnern der Tamiinseln. Sind die

Ungezogenheiten eines Kindes im Dorfe nicht mehr zu ertragen, so wird das nicht dem Vater des Kindes, sondern den männlichen Verwandten der Mutter mitgeteilt.[62] Die erwähnte Milde kann sich auch aus einer ganz bestimmten Auffassung des Wesens des Kindes erklären. Der Malaie z. B. hält das Kind vor der Initiation noch nicht für ein selbstverantwortliches Wesen und demnach die Gehorsamserzwingung beim Kinde vor allem durch körperliche Züchtigungsmittel für roh.[63] Denn im allgemeinen hängt der Primitive mit großer Liebe an seinen Kindern, wenn auch Zärtlichkeiten öfters nur während der ersten Lebensjahre des Kindes, so bei den Kpelle, ausgetauscht werden. Dagegen geht es gegen das Gefühl der Eingeborenen, einem älteren Kinde gegenüber solche Zärtlichkeiten zum Ausdruck zu bringen.[64] Für Australien leitet Malinowski die Straflosigkeit in der Erziehung aus dem Motiv der großen Liebe der Eltern zu den Kindern ab.[65] Der Missionar Bamler führt den Mangel an Autorität der Eltern ihren Kindern gegenüber auf folgende Umstände zurück. Er macht dafür in erster Linie eine übertrieben hohe Einschätzung des Kindes als Mensch verantwortlich, dann die Unfähigkeit der Eingebornen, ein Ziel bewußt zu verfolgen, und schließlich das natürliche Mitgefühl, daß man mit dem kindlichen Missetäter hat. Die hohe Einschätzung des Kindes ist da am größten, wo man aus Nahrungssorgen, aus Faulheit oder aus der Furcht, der Mann könnte während der Schwangerschaft und der Stilltätigkeit seiner Frau mit anderen Frauen Verkehr anknüpfen, die Vermehrung der Familie durch Abortion oder Kindermord verhindert.[66] Aber diese Liebe schließt nicht aus, daß der Eingeborene seinem Kinde gegenüber auch sehr rationalistisch und egoistisch denken kann, wie wir schon bei der frühen wirtschaftlichen Verselbständigung der Jugend erwähnt haben. Ebensowenig schließt diese Kinderliebe aus, daß der Eingeborene sein Kind im Affekt bisweilen schwer mißhandeln kann. Bei den Kai kommt es z. B. vor, daß eine Mutter, die wegen einer Beleidigung von seiten ihres Mannes verbittert ist, dies dem ungehorsamen Kinde vergilt, indem sie ihm etwa die Nase blutig schlägt oder mit einem Stück Holz oder einem Taroknollen nach ihm wirft. Dabei kann es vorkommen, daß das Kind aus Versehen getötet wird.[67] Wir können auf diese Weise zugleich einen Blick in die Erscheinung der Gefühlskontraste bei primitiven Menschen werfen.

Die erwähnte Milde oder Nachsicht in der Gehorsamsforderung kann auch in der so frühen wirtschaftlichen Selbständigkeit der Kinder ihren Grund haben. Sie werden dadurch bis zu einem hohen Grade unabhängig von den Eltern.[68] Um so begreiflicher ist es, daß dann in der Initation diese Einordnung in das gesellschaftliche Ganze nun doch rücksichtslos erzwungen wird.[69]

Von diesem Standpunkt aus ist die Mitteilung des Hottentottenmissionars Theophil Hahn nicht mehr unverständlich, daß sich die Hottentotteneltern freuten, wenn sie von ihren Kindern geprügelt würden, weil sie daraus sehen, daß das Kind schon kräftig und selbständig genug sei.[70]

Das leitet notwendigerweise zur Frage der Erziehung zur Wehrhaftigkeit bei primitiven Völkern über. Selbstverständlich findet sie sich auch hier, aber begreiflicherweise nur bei solchen Völkern systematisch ausgebaut, die als Bauern oder höhere Viehzüchter öfter gezwungen werden, neues weiteres Land zur Feldbestellung oder Viehweide zu erobern und demgemäß auch zu verteidigen. Diese Völker sind zumeist auch schon weitgehend herrschaftlich organisiert und gegliedert, so die Massai und Watussi, die in wehrsportlicher Erziehung an die Ger-

manen erinnern. Speerwurf, Freisprung, Schnell- und Dauerlauf waren geradezu Unterrichtsfächer bei den Watussi. Auch im Sprung aus dem Stand wurde beträchtliches geleistet. Ohne Anlauf sprangen Watussijünglinge über die Köpfe einer Gruppe Europäer hinweg, die sie unter Führung des Herzogs Adolf Friedrich von Mecklenburg 1907 besucht hatte. Bei den südafrikanischen Zulu gingen Stockkämpfe den Übungen mit dem Stoßspeer voraus. Marschübungen mit Eß- und Trinkvorräten, der Schlafmatte und anderem Gepäck gehörten mit zu den Grundlagen der militärischen Ausbildung. Bisweilen war die Belastung der jungen Knaben so schwer, daß sie auf dem Marsch zusammenbrachen. Je mehr die Vorräte abnahmen, um so schneller wurde das Marschtempo und um so länger die Märsche. Durchmaß man dabei Gegenden, wo es nichts gab, so hungerte und durstete man. Wer dabei zusammenbrach, war erledigt; ihn fraßen die Hyänen und die Löwen.[71] Die Menschen, die überstanden, waren gewiß widerstandsfähig im höchsten Grade.

Daß dabei die Gehorsamspflicht der Kinder gegenüber den älteren Personen aufs höchste entwickelt war, versteht sich in diesem Zusammenhang wohl von selbst und wird auch nachdrücklichst von den Feldforschern hervorgehoben. Jeder Mangel an Gehorsam wurde sogleich durch eine Strafe gesühnt, die ohne Erbarmen verhängt wurde. In Verbindung mit dieser Praxis der völligen Unterordnung oder auf Grund von ihr war in abgestufter Weise allerdings noch etwas mehr als bloßer Respekt vor der höheren Altersstufe erzeugt worden, fast eine heilige Scheu — u k w - e s a b a, wie die Zulu dies nannten —, und das war wiederum wechselweise und allgemein: die kleinen Jungen verehrten die größeren, die größeren Jungen die Männer und alle ihre Eltern.[72]

Bei Völkern niederer Stufe wie bei der Bevölkerung Neupommerns fällt die Erziehung zur Wehrhaftigkeit vielfach in das Gebiet der gruppenhaften Eigenerziehung der Jugendlichen. Scheingefechte, in denen Speere aus Schilfrohr an Stelle der gefährlichen des ernsten Kampfes verwendet werden, sind sehr üblich, in diesen Gefechten erwerben die Knaben eine Geschicklichkeit im Werfen, die dann für sie im späteren Leben sehr nützlich ist.[73]

Besonders an den aus Afrika berichteten Erscheinungen in der Erziehung zur Wehrhaftigkeit nehmen wir etwas spezifisch Primitives wahr: die Übertreibung. Wir finden diesen Zug des primitiven Geisteslebens auf allen Gebieten und haben schon andere auf unserem Gebiet der Erziehung erwähnt. Bei Kulturvölkern darf die Pädagogik nie versäumen, einen Ausgleich zwischen Ratio und Affekt herbeizuführen, denn letzterer ist für die Übertreibung verantwortlich.

Eine Untersuchung der Erziehungskunst primitiver Völker wird also zugleich zeigen, auf welchen seelischen Funktionen sie sich im wesentlichen aufbaut. Schon längst ist die ungeheure Rolle der Nachahmung und Suggestion nicht nur für die Völkerpsychologie im allgemeinen, sondern gerade auch für die primitive Erziehungsweise im besonderen erkannt worden.[74] Die Neger rechnen bewußt mit diesen Fähigkeiten des Kindes bei der Erziehung. Ein Sprichwort der Tschwineger heißt z. B.: „Niemand zeigt eines Schmiedes Sohn das Schmieden; wenn er zu schmieden weiß, so ist es Gott, der ihn lehrte." I. W. Christaller erhielt von einem Eingeborenen dazu die Erklärung: „Wenn du eine Arbeit tust und einen Knaben hast, den du solcher zusehen läßt, so lernt er leicht. Gott hat dem Kinde die Fähigkeit zu beobachten und nachzuahmen eingepflanzt; wenn

der Knabe also das, was er oft sieht, wie von selber lernt, so ist es eigentlich Gott, der es ihn lehrt.“ [75]

Zunächst beruht alles Lernen in strengerem Sinne des Wortes auf Nachahmung, die sich für die primitiven Kinder besonders im Spiel betätigt und die im Vorbild der Erwachsenen suggestiv gegeben ist. Somit kann die Begründung der Erziehungskunst auf Nachahmung, wie Hilde Hedenus mit Recht betont, an und für sich noch nichts Schädliches sein. Zur Hemmung in Erziehung und Entwicklung wird sie erst dann, wo sie Endziel des Lernens ist, so daß schöpferische Weiterarbeit unterbunden wird.[76] Das geschieht eben bei primitiven Völkern durch Übertreibung des traditionellen Momentes, wie wir es schon von den Pueblo-indianern hervorgehoben haben.

Darauf beruht funktionspsychologisch angesehen der verhältnismäßig große Mangel an schöpferischen und in diesem Sinne führenden Persönlichkeiten bei primitiven Völkern. Die meisten inneren Ansätze zum Fortschritt innerhalb der niederen Kulturstufen liegen in der Sonderausbildung zu bestimmten Berufen, die wir keimhaft wenigstens auch in den homogensten Gesellschaftsbildungen antreffen. Sie gehen auf individuelle Geschicklichkeiten und Begabungsunterschiede zurück, die wir auch bei den primitivsten Völkern nicht übersehen dürfen.[77] Bewußt werden diese individuellen Unterschiede begreiflicherweise erst auf höheren Kulturstufen gepflegt. Sie werden dann der Ausdruck der Gegliedertheit der Gesellschaft. So entstehen aus inneren Gründen Stände, die allerdings auch infolge von Überschichtungen von Völkern entstehen können. Ernst Krieck hat in seinem Werke „Bildungssysteme der Kulturvölker“, in dem er den ersten Abschnitt der primitiven Bildung gewidmet hat, in höchst lebendiger Weise die Entwicklungslinien von der primitiven Berufsausbildung bis zu unseren Universitäten und einzelnen Fakultäten aufgezeigt. Der Unterschied zwischen dieser beruflichen Sonderausbildung bei schriftlosen Völkern und der Fachausbildung bei zivilisierten Völkern besteht in der gesellschaftlichen Privilegierung der Sonderausbildung bei den Primitiven, die meist sogar ein nur in engsten Kreisen vererbtes oder mitgeteiltes und deshalb magisch bewertetes Geheimwissen ist. Somit wirkt diese an sich zur Differenzierung und Gliederung der Gesellschaft hindrängende und Fortschritt ermöglichende Sonderausbildung bei primitiven Völkern nicht oder zu wenig auf das Ganze der seelischen Struktur der Gemeinschaft ein. Die Entwicklung bleibt partiell und wird infolgedessen gehemmt durch die traditionellen Anschauungen der breiten Menge, die nur einen verhältnismäßig geringen Spielraum den hervorgehobenen Gliedern ihrer Gemeinschaft läßt.

Wir hatten zu Beginn unserer Ausführungen die Frage der Bildbarkeit der kindlichen Seele als eine der Grundfragen aller wissenschaftlichen Besinnung über Sinn, Ziel und Art der Erziehung überhaupt bezeichnet. Das vorgeführte Material, denke ich, wird schon zur Genüge gezeigt haben, welcher logisch unauflösbare Prozeß der Wechselwirkung zwischen den funktionellen Anlagen der kindlichen Seele und dem notwendigen Formungswillen der erwachsenen menschlichen Gesellschaft gegenüber dieser kindlichen Seele besteht. Je höher nun ein Lebewesen seiner Gattung nach steht, um so länger brauchen schon die elementaren funktionellen Anlagen, um sich den Erfordernissen des Daseinskampfes gemäß zu entfalten. Der Macacusaffe z. B. hat eine etwa 50fach so schnelle Entwicklung aufzuweisen wie der Mensch hinsichtlich der gleichen psychischen Funktionen.[78]

Auch innerhalb der Sphäre des Menschlichen zeigen sich Unterschiede im Tempo der Entwicklung der Geistesfunktionen. Primitive Stufen nennen wir von diesem Gesichtspunkt aus dann solche, bei denen das Tempo verhältnismäßig schnell ist und die Ausreifezeit kurz. Dadurch entsteht das, was wir Frühreife oder verkürzte Jugend nennen, und dem entsprechend eine frühe Erstarrung der Plastizität und Kulturstillstand.

Als ich noch Student war, sagte mir einmal Karl Lamprecht im Gespräch, man solle die Kinder möglichst lange im Märchenzeitalter lassen. Ich war damals gegen diese Auffassung. Aber jetzt glaube ich sie zu verstehen. Ich sehe in der Äußerung Lamprechts die Forderung zum Ausdruck gebracht, die Jugend vor Frühreife zu schützen. Eigene Kindererziehung und Studien derart, wie ich sie vorgeführt habe, zeigen mir die Berechtigung dieser Forderung. Aber versündigt man sich nicht dauernd als Lehrer oder vielleicht auch als Vater gegen sie? Und muß man es nicht tun, nicht nur, um das Kind den späteren Anforderungen des Lebens angepaßt zu machen, sondern um auch die höheren geistigen Funktionen des Kindes zu formen und zu üben? Hierin liegt alle Dialektik der Erziehung beschlossen.[79] Aber es liegt auch der Beweis darin, daß in dem praktischen idealen Ausgleich dieser beiden Tendenzen die wirkliche Erzieher-Begabung besteht.

Nachweise und Anmerkungen.

[1] Vgl. Erich Franke: Die geistige Entwicklung und die Erziehung bei Negerkindern. Jubiläumsfestschrift der 2. Realschule zu Leipzig 1926, S. 72. — [2] Vgl. H. Hedenus: Wesen und Aufgaben der Erziehung primitiver Völker. Berlin 1933, S. 115; R. Thurnwald, Völkerforschung und Anpassungsvorgang. Forsch. u. Fortschritte 10 (1934), S. 192f. — [3] Über den Wert vergl. ethnolog.-pädag. Studien; vgl. Hambly, Origins of Education among primitive peoples. London 1926, p. 1 sq.; Miller, The Child in primitive Society. London 1928, p. 2 sq.; Hedenus, S. 105ff.; Heinz Werner, Entwicklungspsychologie, 2. Aufl. Leipzig 1933, S. 26. — [4] Vgl. B. Riley, Among Papuan Head Hunters. London 1925, p. 35. — [5] Vgl. H. Werner, Entwicklungspsychologie, S. 24. — [6] Z. B. P. Barth, Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geisteswissenschaftlicher Bedeutung. 3. u. 4. Aufl. Leipzig 1920, und Ernst Krieck, Bildungssysteme der Kulturvölker. Leipzig 1927. — [7] Arbeiten zur Entwicklungspsychologie. Herausg. von Felix Krueger. Abhandlungen der Sächsischen Staatlichen Forschungsinstitute. Forschungsinstitut für Psychologie Nr. 47. — [8] Das gilt z. B. von dem Abschnitt „Die Erziehung in den Naturformen der Gesellschaft" in dem Werke Paul Barths (S. 52—75). — [9] Als älteres Werk dieser Art ist noch immer Ch. Letourneau, L'Evolution de l'éducation dans les diverses races humaines. Paris 1898, sehr beachtenswert, da es auf guten Quellen, nämlich den alten Reise- und Forschungsberichten beruht. Über die neuere Literatur auf unserem Gebiete bis 1929 berichtete Erich Franke, Neuere Forschungen über die Erziehung und Entwicklung des Kindes bei den Naturvölkern. In Memoriam Karl Weule, Beiträge zur Völkerkunde und Vorgeschichte. Herausg. von Otto Reche, Leipzig 1929, S. 387—411. — Dazu kommt noch neuestens vom Standpunkt der Wiener Kulturhistorischen Schule aus geschrieben: Leopold Walk: „Die Erziehung bei den Naturvölkern". Handb. d. Erziehungswiss. München 1934. — [10] H. Hedenus nennt E. Franke mit Recht an erster Stelle unter denjenigen, die die fruchtbare Problematik derartiger Untersuchungen sowohl für die allgemeine Pädagogik erkannt und zu lösen versucht haben, S. 105. — [11] Diese Arbeit ist so problemreich, daß von den in ihr berührten Fragen hier nur einige erwähnt werden können, zumal der vorliegenden Abhandlung ein als einführend gedachter Vortrag zugrunde liegt, der auf dem 14. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Tübingen 1934 gehalten wurde. S. Kongr.-Ber. Jena 1935, S. 250. Nur einige Fragen sind etwas weiter geführt worden. — [12] Vgl. H. Hede-

nus, S. 111. — [13] Vgl. F. Krueger, Die Aufgaben der Psychologie an den deutschen Hochschulen. Ber. über d. XII. Kongreß der Deutschen Ges. für Psychologie. Hamburg 1932, S. 59. — [14] Z. f. Sozialwis. 1 (1898), S. 607ff., darüber H. Hedenus, S. 113ff. — [15] H. Hedenus, S. 159. — [16] Bei dieser Bewertung werden wir nicht außer acht lassen dürfen, daß für die primitiven Kulturen vielfach andere Maßstäbe gelten als für uns. Vgl. G. Brown, Melanesians and Polynesians. London 1910, p. 50: „They (die Kinder) could not perhaps be called good children if judged by the standard which we set up in more civilised lands."; und dazu E. Tregear, The Maori Race, Wanganui. N. Z. 1904, p. 33. — [17] Vgl. Letourneau, p. 134; Hedenus, S. 118, 146f. — [18] Tregear, The Maori Race, p. 33. — [19] Als der Marinearzt Dr. Emil Stephan auf Lamassa (Neu-Mecklenburg) 1914 den Eingeborenen erzählte, daß in Europa jedermann sich nur auf eine Tätigkeit verstehe, entgegnete ihm ein Eingeborener kopfschüttelnd: „Suppose this fellow man he sabe, he die, all finish" (Gesetzt, der betreffende stirbt, so gehen diese Kenntnisse gänzlich verloren). Stephan und Gräbner, Neu-Mecklenburg. (Bismarck-Archipel). Berlin 1907, S. 25. — [20] Vgl. H. Hedenus, S. 111, Anm. 2. — [21] Vgl. H. Hedenus, S. 135ff. — [22] Vgl. B. Malinowski, Das Geschlechtsleben der Wilden. Leipzig u. Zürich 1929, S. 39; für Australien gilt ähnliches: Malinowski, The Family among the Australian Aborigines. London 1913, p. 252 sq. — [23] D. Westermann, Die Kpelle. Ein Negerstamm in Liberia. Göttingen u. Leipzig 1921, S. 69ff. — [24] Kidd, p. 76—77. — [25] Vgl. Westermann, S. 68. Zu diesem Problem bei anderen Kulturvölkern vgl. Th. Litt: Führen oder Wachsenlassen. Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems. 3. H. Leipzig 1931. — [26] H. Hedenus, S. 126. — [27] Gutmann, S. 157f. — [28] Gutmann, S. 158. — [29] Vgl. Westermann, S. 69; Weule, S. 71; Brown, p. 51. — [30] Gutmann, Die Stammeslehren der Dschagga, I, S. 10. — [31] Mead, Coming of age in Samoa. London 1929, p. 73. — [32] Altersklassen und Männerbünde. Berlin 1902. — [33] Vgl. G. Brown, Melanesians and Polynesians, p. 51. — [34] Wie auf Ongtong Java, vgl. Hogbin, Education at Ongtong Java, Solomon Islands. Amer. Anthrop. XXXIII (1931), p. 606 sq. und Manus, vgl. M. Mead, Growing up in New Guinea, p. 179 sq. — [35] Malinowski, Geschlechtsleben der Wilden, S. 46. — [36] M. Mead, Growing up in New Guinea, p. 179 sq. — [37] A. Grimble, From Birth to Death in the Gilbert Islands. Journ. R. Anthrop. Institut 1921, p. 25 sq. — [38] Hogbin, p. 609 sq. — [39] E. Best, The Maori, I, p. 394sq., 413, 409; s. auch meine „Polynesischen Tabusitten", Leipzig 1930, S. 187ff. — [40] Vgl. H. Hedenus, S. 152; F. Speiser, Über Initiationen in Australien und Neuguinea. Verhandlungen der Naturforschenden Gesellschaft in Basel. Band XL, 2. Teil. Basel 1929, S. 225. — [41] A. C. Haddon, Western Tribes of Torres Straits. Journ. R. Anthrop. Institute 91 (1890), p. 359. — [42] Thurnwald, R., Die menschliche Gesellschaft in ihren ethosoziologischen Grundlagen. 2. Bd. Berlin 1932, S. 259. — [43] W. Blohm, Die Nyamwezi. Gesellschaft und Weltbild. Hamburg 1933, S. 22. — [44] Hogbin, p. 60. — [45] E. Franke, Die geistige Entwicklung und die Erziehung bei Negerkindern, S. 79. — [46] Vgl. Weule, Negerpädagogik, S. 64. — [47] Vgl. Riley, p. 35 sq.; Hedenus, p. 117ff. Ein anderer wichtiger Faktor, der ebenfalls eine Verkürzung der Jugendzeit bedeutet, ist die magisch-religiöse Weltanschauung, worauf leider des knappen Raumes wegen nur hingewiesen werden kann. Vgl. meinen Vortrag: „Die Erziehung bei primitiven Völkern". Congrès International des Sciences Anthropologiques et Ethnologiques. London 1934, p. 155 sq. — [48] Vgl. E. Franke, Die geistige Entwicklung der Negerkinder, S. 133 ff. — [49] W. S. Routledge & K. Routledge, With a prehistoric people, The Aki-Kuyu), London 1910, p. 235. — [50] Blohm, S. 22 (Nyamwezi); Weule, Negerpädagogik, S. 73; Malinowski, The Family among Australian Aborigines, p. 276. — [51] Vgl. E. Franke, Die geistige Entwicklung der Negerkinder, S. 266; H. Hedenus, S. 120, 121. — [52] G. Bamler, Pädagogik der Tami, S. 18ff. — [53] Vgl. dazu die Beurteilung von Rückfällen in die alte Kultur bei Alex. E. Chamberlain, Die Entwicklungshemmungen der Kinder bei den Naturvölkern. Zeitschr. f. Päd. Psychologie und Pathologie. 2 (1900), S. 304. — [54] Vgl. Chamberlain, S. 305f. nach F. C. Spencer, Education of the Pueblo

Child. — [55] Vgl. E. Franke, Die geistige Entwicklung und die Erziehung der Negerkinder, S. 78. — [56] Vgl. zur Frage: H. Hedenus, S. 125. — [57] G. Brown, Melan. a. Polyn., p. 59. — [58] Bamler, Pädagogik der Tami, S. 13. — [59] Best, Maori, I. p. 410sq. — [60] Bamler, Pädagogik der Tami, S. 8f. — [61] Keysser, Ch., Aus dem Leben der Kaileute. In: R. Neuhauß, Deutsch-Neuguinea. Band III, Berlin 1911, S. 91ff. — [62] Bamler, S. 6. — [63] H. Hedenus, S. 131. — [64] Westermann, Kpelle, S. 68. — [65] Malinowski, The Family among the Australian Aborigines, p. 252. — [66] Bamler, S. 10. — [67] Keysser, S. 11. — [68] M. Mead, Growing up., p. 170. Infolgedessen betrachten die Kinder auf der Manus-Insel die Erwachsenen nicht mit Ehrfurcht, etwa wegen ihrer größeren Weisheit oder wegen ihres größeren Heldenmutes, sondern lediglich, weil die Erwachsenen reicher sind und deshalb im Besitze der Macht. Anders liegen dagegen die Verhältnisse auf Samoa, das ja eine hochentwickelte und gesellschaftlich weitgehend gegliederte Kultur aufweist. Wenn hier das Kind „Häuptling" (o le al ali'i) sagt, meint es damit eine Person, die bestimmte Eigenschaften des Führers, der Würde oder der Weisheit besitzt. Hier dient infolgedessen auch die Idee des gesellschaftlichen Ranges und Ansehens im Sinne des Adels als Antrieb für die Entwicklung der Achtung bei den Kindern. — [69] Riley, p. 38. — [70]Weule, Negerpädagogik, S. 76. [71] Weule, Negerpädagogik, S. 74. — Byrant, A. T., Olden Times in Zululand and Natal. London 1929, p. 76. — [73] Brown, Melanesians a. Polynesians, p. 51. Über das Verhältnis von Ernst und Spiel in primitiver Kultur und Erziehung, vgl. H. Hedenus, S. 140f.; Bamler, Tami, S. 13; Westermann, S. 69; E. Franke, Die geistige Entwicklung der Negerkinder, S. 216. — [74] Stoll, Suggestion und Hypnotismus in der Völkerpsychologie, 2. A. Leipzig 1904. — [75] Weule, Negerpädagogik, S. 77. — [76] H. Hedenus, S. 128. — [77] Vgl. den Bericht über meinen Vortrag „Die Herausbildung des Führertums bei primitiven Völkern" auf dem XIII. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. Jena 1934, S. 148ff. — Dazu: Hambly, p. 200; S. Hofstra, Differenzierungserscheinungen in einigen afrikanischen Gruppen. Amsterdam 1933, S. 97ff. — [78] H. Werner, Entwicklungspsychologie, 2. A. S. 27. — [79] Vgl. H. Hedenus, S. 111; M. Mead, Growing up, p. 171.

* *

Über die teilinhaltliche Beachtung von Farbe und Form.

Untersuchung an 800 Schulkindern.

(Schluß)

Von Peter Engel.

III. Untersuchungen an schulpflichtigen Kindern.

Durch das Entgegenkommen des Stadtschulamtes Mainz, das mir die Kinder der Mainzer Volksschulen zur Verfügung stellte, war es mir möglich, die Untersuchungen an 800 schulpflichtigen Kindern durchzuführen. Die Versuche wurden angestellt mit je 200 Kindern im:

1. und 2.	Schuljahr	(Alter 6— 8)	— Altersstufe	I
3. „ 4.	„	(Alter 8—10)	— „	II
5. „ 6.	„	(Alter 10—12)	— „	III
7. „ 8.	„	(Alter 12—14)	— „	IV.

Zunächst suchte ich auch für dieses Alter nach der besten Untersuchungsmethode und kam nach den verschiedensten Versuchen zum Schlitzversuch. Auf einem Tisch wurde ein Kasten aufgestellt mit vier Schlitzen. Über dem ersten war ein roter Kreis befestigt, über dem zweiten ein gelbes Dreieck, über dem dritten

ein blaues Fünfeck und über dem vierten ein grünes Quadrat. Vor diesem Kasten lagen noch 12 Figuren:[1] Kreise, Quadrate, Dreiecke und Fünfecke, in den Farben rot, grün blau und gelb. Das Kind stellte sich vor den Versuchstisch und die Versuchsanweisung lautete:

Hier steht ein Kasten mit vier Schlitzen. Über jedem Schlitz ist ein Blättchen. (Der Versuchsleiter deutet nacheinander auf jede Figur.) Siehst du es? Nun sollst du diese Blättchen, die hier auf dem Tische liegen, in die Schlitze werfen. Jedes dahin, wo es hingehört. Betrachte dir zuerst noch einmal die Blättchen über den Schlitzen und jetzt fang an! — Selbstverständlich durfte kein Kind, das noch untersucht werden sollte, zusehen, wenn ein anderes ordnete, auch baten wir jedes Kind, nicht mit den anderen Kindern der Klasse darüber zu sprechen, was es gemacht hatte, und so glaube ich behaupten zu können, daß kein Kind wußte, um was es sich handelte, wenn es in den Versuchsraum gerufen wurde; daß es also ganz unbeeinflußt an das Versuchsmaterial herantrat.

Bevor ich die Ergebnisse dieser Untersuchungen mitteile, sei zum besseren Verständnis der folgenden graphischen Darstellungen an Hand eines Protokolls erklärt, wie die einzelnen Untersuchungen registriert wurden:

Name	Geschlecht	Alter	Farbe	Form	unentschied.	Versager	Intellekt	Auffallende Charaktereigenschaften
A. V.	w.	6;3	+				gut	unfügsam, herrschsücht.
T. T.	„	6;8		+			„	ehrgeizig, eitel
J. Sch.	„	6;4	+				mittel	ruhig, isoliert sich
J. K.	„	6;1			+		„	nervös, unkonzentriert
A. M.	„	6;9	+				gering	still, verschlossen
A. S.	„	6;3				+	„	nervös, ängstlich
K. R.	„	6;10		+			mittel	erregt, laut, unverträgl.

Erläuterungen zum Protokoll: Es bedeutet das Kreuz in der Spalte:

Farbe: Das Kind hat eindeutig nach der Farbe eingeworfen.

Form: Für das Einwerfen war die Form bestimmend.

Unentschieden: Gleich zu Beginn hat das Kind gefragt, ob es nach der Form oder der Farbe einwerfen soll; oder es änderte während des Versuchs seinen Ordnungsgrund.

Versager: Trotz mehrmaliger Darbietung der Versuchsanweisung wurde die Aufgabe nicht verstanden, oder das Kind hat so eingeworfen, daß der Versuchsleiter keinen Ordnungsgrund erkennen konnte.

Intelligenz: Alle Kinder wurden in drei Gruppen eingeteilt. Intelligenz: gut, mittel und gering. Das Urteil wurde vom Klassenlehrer abgegeben oder auf Grund der Noten berechnet.

Auffallende Charaktereigenschaften: Wurde nach den Angaben des Klassenlehrers ausgefüllt.

Auf Grund der Protokolle wurden dann die Gesamtergebnisse gewonnen und graphisch dargestellt.

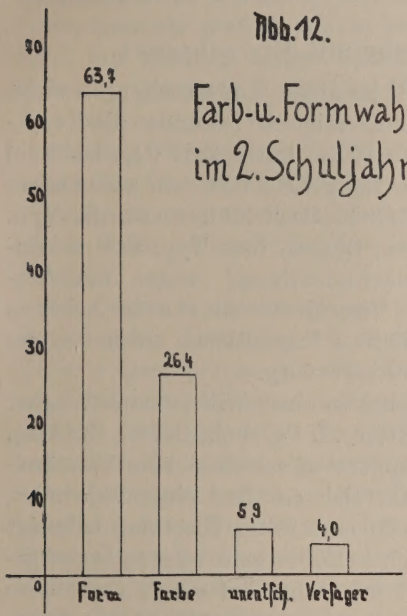
In welchem Verhältnis Farb- und Formwahl während des schulpflichtigen Alters zueinander stehen, zeigt Abb. 12.

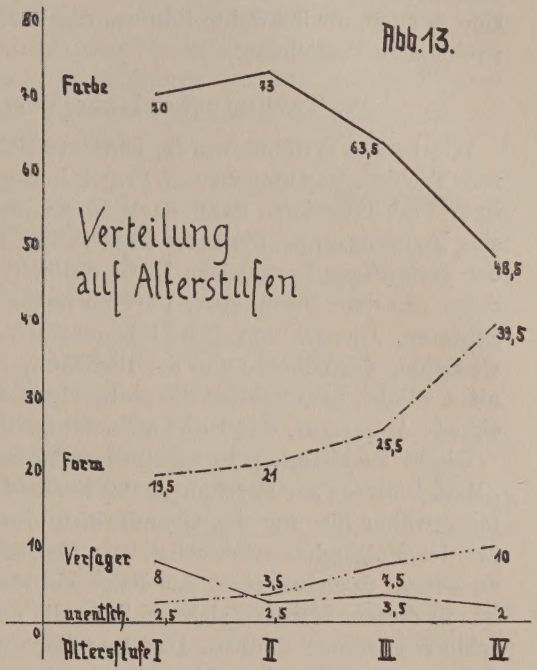
Von 800 Kindern im Alter von 6—14 Jahren entschieden sich 510 Kinder = 63,7 % für die Farbe, 211 = 26,4 % für die Form, 47 = 5,9 % mußten als unentschieden und 32 = 4 % als Versager verzeichnet werden.

[1] Größe der Figuren wie beim Hühnerversuch.

Wie sich die Zahlen auf die verschiedenen Altersstufen verteilen, geht aus Abb. 13 hervor.

Altersstufe	Form	Farbe	Unentschieden	Versager
I. (6—8 J.)	39—19,5 %	140—70 %	5—2,5 %	16—8 %
II. (8—10 J.)	42—21 %	146—73 %	7—3,5 %	5—2,5 %
III. (10—12 J.)	51—25,5 %	127—63,5 %	15—7,5 %	7—3,5 %
IV. (12—14 J.)	79—39,5 %	97—48,5 %	20—10 %	4—2 %





Es ergibt sich also im Gegensatz zu Scholl, der sagte, daß von einem Übergewicht der Farbreagenten bei Schülern nicht die Rede sein kann (Bd. 101, S. 261), daß im schulpflichtigen Alter die Farbbeachtung stark dominierend ist. Wenn im Vergleich zum vorschulpflichtigen Alter ein Rückgang der Farbreagenten von 86,6 % auf 63,6 % zu verzeichnen ist, so kommt darin allgemein zum Ausdruck, was in Abb. 13 noch deutlicher in Erscheinung tritt, daß nämlich mit zunehmendem Alter die Farbbeachtung immer mehr zurücktritt. Das geringe Anwachsen der Farbreagenten von Altersstufe I nach II ist kein Argument dagegen, denn in der ersten Altersstufe hatten wir 16 Versager, die sich bei einer anderen Versuchsanordnung sicherlich zum größten Teil für die Farbe entschieden hätten. Es scheint überhaupt in der Beobachtungsweise von Farbe und Form in den beiden ersten Altersstufen kein wesentlicher Unterschied zu bestehen, so daß man beide gut als Grundschulstufe zusammenfassen könnte. Das Zurücktreten der Farbbeachtung kommt erst deutlich in der III. und IV. Altersstufe zum Ausdruck.

Fast in gleichem Maße wie die Farbbeachtung abnimmt, nimmt die Formbeachtung zu. Auch diese Erscheinung tritt in den beiden letzten Altersstufen klarer hervor, als in der Grundschulzeit. Daß die Zahl derer, die als unentschieden registriert werden mußten, mit dem Alter steigt, zeigt, daß allmählich die Fähigkeit, sowohl nach Farbe als auch nach Form zu ordnen, zunimmt.

Durch diese Ergebnisse wird die zu Anfang dieser Arbeit gestellte Frage eindeutig im entwicklungspsychologischen Sinne beantwortet.

Trotz der Eindeutigkeit meiner Ergebnisse hielt ich es für zweckmäßig, die Untersuchungen von Scholl nachzuprüfen, die er an Erwachsenen durchgeführt hat. Gerade diese Versuche bezeichnet er ja als seine „Hauptversuche", und sie sind es auch, die ihn dahin führten, das Farb-Form-Problem als ein typologisches Problem zu bezeichnen.

IV. Tachistoskopische Versuche mit Erwachsenen.

Wie bereits erwähnt wurde, benutzte Scholl zu diesen Untersuchungen einen zum Tachistoskop umgebauten Projektionsapparat, zeigte 10 Sekunden die Hauptfigur und exponierte dann nach 10 Sekunden Pause kurze Zeit ($^1/_5$ Sekunde) eine Figurengruppe, die unter anderen eine der Hauptfigur farb- und eine andere der Hauptfigur formgleiche Figur enthielt. Reflektorisch fühlten sich die Vpn. dann von dem Form- bzw. Farbpol angezogen, je nach dem Typ, dem sie angehörten. Da die von Scholl benutzte Versuchsanordnung wegen der Auswechslung der Objekte und der Bedienung des Verschlusses ein exaktes Arbeiten nicht zuläßt, benutzte ich die zu tachistoskopischen Expositionen am besten geeignete Apparatur, das Schumannsche Tachistoskop.

Dieses Tachistoskop ist ausführlich beschrieben in einer Arbeit von J. Wagner „Exp. Beiträge zur Psychologie des Lesens" (Ztschr. f. Psychol., Bd. 80, S. 11ff.). Ich erwähne hier nur das Grundprinzip des Apparates, soweit es zum Verständnis des Folgenden erforderlich ist: Man denke sich ein Rad eines Fahrrades, an dessen Speichen statt der Felge ein etwa 10 cm breiter Blechring befestigt ist. In diesem befinden sich Schlitze, die durch Schieber ganz oder teilweise geschlossen werden können. Das Rad liegt mit der Achse auf einem Gestell, so daß es mit Hilfe eines Motors in rotierende Bewegung gesetzt werden kann. Vor dem Rade ist ein Fernrohr so befestigt, daß man bei der Rotation durch einen Schlitz hindurchsehen und ein hinter dem Tachistoskop stehendes Objekt beobachten kann.

Vor dem Fernrohr stand durch das Tachistoskoprad von diesem getrennt ein Prisma, das die untere Hälfte des Fernrohrs verdeckte, so daß dadurch ein seitlich aufgestelltes Objekt sichtbar wurde, über das Prisma hinweg dagegen sah man durch die obere Hälfte des Fernrohres ein anderes hinter dem Tachistoskop aufgestelltes Objekt. An dem Tachistoskoprade waren zwei Schlitze so geöffnet, daß man durch den ersten, das seitlich, durch den zweiten, das hinter dem Tachistoskop aufgestellte Objekt sehen konnte.

Als seitlich aufgestelltes Objekt diente die Hauptfigur, als hinter dem Tachistoskop aufgestelltes Objekt die Figurengruppe. So war es möglich, ganz genau die Expositionszeit der Hauptfigur, die Länge der Pause und die Länge der Expositionszeit der Figurengruppe zu bestimmen.

Bei meinen Untersuchungen verwendete ich andere Figuren als Scholl, denn

die von ihm benutzten Hauptfiguren (Abb. 6) schienen mir, wie bereits erwähnt wurde, nicht geeignet zu diesen Versuchen, weil starken Farbunterschieden zum Teil ganz geringe Formunterschiede gegenüberstehen. Zwischen einem Quadrat mit abgeschnittener Ecke und einem solchen mit abgerundeter ist bei tachistoskopischer Darbietung kaum ein Unterschied zu bemerken, weil durch das plötzliche Auftreten des hellen Gesichtsfeldes eine zentrifugale Feldbewegung auftritt, die, wie ich in meiner früheren[1] Arbeit nachgewiesen habe, auf die exponierten Figuren übergeht und diese deformiert: „Die Seiten eines Quadrates und Dreiecks wölben sich zu Beginn der Exposition stark nach außen. Werden die Konturfiguren durch Vollfiguren ersetzt, und bleiben sonst alle Bedingungen dieselben, so treten die gleichen Phänomene auf; nur scheinen sie hier noch ausgeprägter zu sein als bei den Konturfiguren" (a. a. O., S. 290).

Ich benutzte deshalb sowohl bei den Hauptfiguren als auch auf der Figurentafel nur deutlich formverschiedene Figuren: Dreiecke, Quadrate, Kreise und Fünfecke (Abb. 15 u. 16).

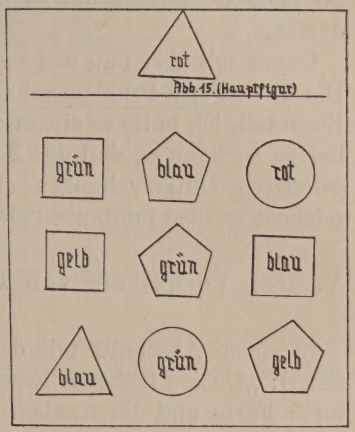


Abb. 16.

Als Vpn. dienten mir 30 Studenten des Pädagogischen Instituts in Mainz bei der Technischen Hochschule in Darmstadt, denen ich auch an dieser Stelle nochmals für ihre Bereitwilligkeit danke.

Die Versuchsanweisung lautete: Sehen Sie durch dieses Fernrohr; ich werde Ihnen eine Figur zeigen, prägen Sie sich diese gut ein, es wird dann eine Gruppe von Figuren erscheinen, und Sie sollen sagen, ob die zuerst allein gebotene oder eine ähnliche darunter ist.

Ich arbeitete bei diesen Versuchen mit den verschiedensten Expositionszeiten. Das Ergebnis läßt sich aus den Protokollen der 30 Vpn. dahin zusammenfassen: Die Figur war wohl da, aber sie hatte eine andere Farbe, es war aber auch eine farbgleiche nicht formgleiche Figur dabei.

Scholl berichtet auch von solchen Fällen, in denen die Vpn. sowohl den Farb- als auch den Formpol fanden und stellt fest, „daß die Identifikation des einen Pols erst auf Grund eines zerebralen Nachbildes vollzogen worden war" (Bd. 101, S. 246).

Ich kürzte deshalb die Expositionszeit der Figurentafel, aber das Ergebnis blieb das gleiche bis zu dem Punkte, wo die Vp. sagte, jetzt kann ich überhaupt nichts mehr erkennen. Meine eigenen Beobachtungen bestätigten ganz diesen Tatbestand, entweder man kommt bei ganz kurzen Expositionszeiten zu keinem Ergebnis oder man sieht beide Pole und kann sich nachträglich entscheiden. Daß auch bei Scholl ein nachträglicher Entscheid vorliegt, konnte ich durch Anwendung von auslöschenden Reizen nachweisen.

Die Versuchsanordnung war dabei folgende:

Das Schumannsche Tachistoskop wurde zum Falltachistoskop umgebaut, was

[1] P. Engel, Tachistoskopische Expositionen und Scheinbewegungen. Ztschr. f. Psychol. Bd. 107, S. 273—313.

sich leicht durch Befestigung von Gewichten an den Speichen des Rades bewerkstelligen läßt. Ich benutzte zunächst dieselben Expositionszeiten wie Scholl (10 Sekunden Hauptfigur — 10 Sekunden Pause — 200 Sig. Figurentafel). Das Ergebnis wurde bereits oben mitgeteilt, die Vp. konnte sich sowohl für die Farbe als auch für die Form entscheiden. Ohne etwas an den Expositionszeiten zu ändern, schickte ich nun unmittelbar nach der Exposition der Figurentafel einen auslöschenden Reiz ins Auge, indem ich von der Seite durch das Prisma ein schwarzes auf weißen Grund gezeichnetes Netz exponierte. Das Ergebnis war, daß die Vp. überhaupt keine Aussagen mehr darüber machen konnte, ob eine der Hauptfigur gleiche oder ähnliche Figur dabei war.

So glaube ich durch die Anwendung auslöschender Reize den Satz von Scholl, daß es sich bei seinen Versuchen um ein „reflektorisches Angezogensein handelt", widerlegt zu haben, und die von ihm in seinen Hauptversuchen angewandte Methode zur Lösung des Farb-Form-Problems als nicht geeignet bezeichnen zu dürfen.

Damit soll aber nun nicht gesagt sein, daß ich auch das Ergebnis von Scholl: Das Farb-Form-Problem sei ein typologisches Problem, vollständig ablehne. Im Gegenteil, ich hoffe in einem der folgenden Abschnitte sogar einen Beitrag dazu liefern zu können, daß das Farb-Form-Problem, das nach meinen bis jetzt angeführten Untersuchungen als ein entwicklungspsychologisches Problem bezeichnet werden muß, auch eine „typologische Seite" hat.

V. Das Verhältnis von Farb- und Formreaktion bei Knaben und Mädchen.

In einem Abschnitt mit der gleichen Überschrift führt Scholl aus (Bd. 109, S. 22): „Unsere früheren Ergebnisse hatten schon angedeutet, daß die Mädchen mehr Farb- und die Knaben mehr Formreaktionen aufweisen als beide zusammen im Durchschnitt." Es wählten:

	Knaben		Mädchen	
	Anzahl	%	Anzahl	%
Form	25	46,3	13	28,2
Farbe ...	24	44,44	27	58,7
Gem.	5	9,2	6	13,0

In einer Anmerkung zu diesen Ergebnissen weist allerdings Kroh darauf hin, daß Versuche, die W. Ziegler an einem großen Material von Landkindern durchführte, keine ebenso deutliche Bevorzugung der Farbe bei Mädchen ergaben.

Die Ergebnisse meiner Untersuchungen sind folgende:

	Knaben		Mädchen	
	Anzahl	%	Anzahl	%
Form	87	26,5	124	26,3
Farbe	214	65,2	296	62,7
unentschieden	20	6,1	27	5,7
Versager....	7	2,2	25	5,2
Zusammen	328		472	

In Abb. 17 sind diese Ergebnisse graphisch dargestellt.

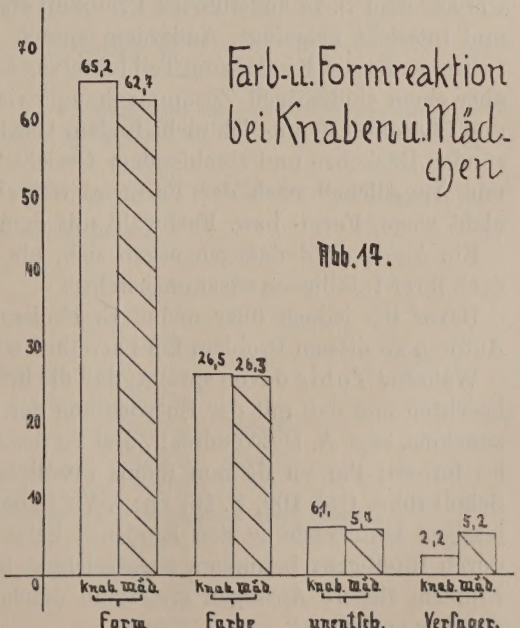
Man ersieht daraus deutlich, daß von einem Übergewicht der Farbreagenten bei Mädchen nicht die Rede sein kann.

Wie das Ergebnis auf die vier Altersstufen der Schulzeit verteilt aussieht, zeigt Abb. 18.

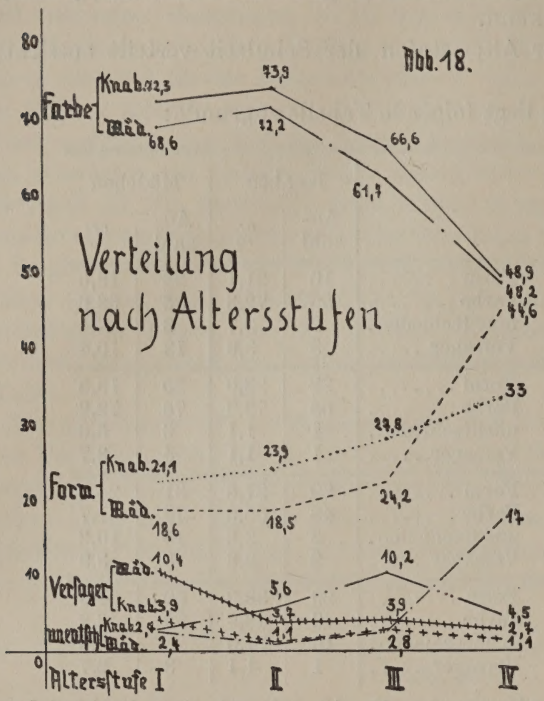
Dieser graphischen Darstellung liegt folgende Tabelle zugrunde:

		Knaben		Mädchen	
		Anzahl	%	Anzahl	%
Altersstufe I. (6—8 J.)	Form	16	21,1	23	18,6
	Farbe	55	72,3	85	68,6
	unentschieden.	2	2,7	3	2,4
	Versager	3	3,9	13	10,4
Altersstufe II. (8—10 J.)	Form	22	23,9	20	18,5
	Farbe	68	73,9	78	72,2
	unentschieden.	1	1,1	6	5,6
	Versager	1	1,1	4	3,7
Altersstufe III. (10—12 J.)	Form	20	27,8	31	24,2
	Farbe	48	66,6	79	61,7
	unentschieden.	2	2,8	13	10,2
	Versager	2	2,8	5	3,9
Altersstufe IV. (12—14 J.)	Form	29	33,0	50	44,6
	Farbe	43	48,9	54	48,2
	unentschieden.	15	17,0	5	4,5
	Versager	1	1,1	3	2,7

Wir sehen in den drei ersten Altersstufen (6—12 Jahren), daß die Mädchen sowohl bei den Farb- als auch bei den Formreagenten etwas schwächer vertreten sind als die Knaben; dafür ist auf allen Stufen, besonders aber auf der ersten, die Zahl der Versager bei den Mädchen größer. Anders ist es auf der Altersstufe IV. Während die Zahl der Farbreagenten hier für beide Geschlechter gleich ist, liegt die Zahl der weiblichen Formreagenten weit über der der männlichen. Der höhere Prozentsatz der weiblichen Formreagenten auf Altersstufe IV wurde in der Hauptsache bedingt durch eine Mädchenklasse (8. Schuljahr), in der von 30 Kindern 19 = 63,3 % nach der Form ordneten. Da der Lehrer der Klasse Vertreter für die Methodik des Raumlehrunterrichts am Pädagogischen Institut ist, liegt die Annahme nahe, daß er durch eine starke Betonung des Geometrie-



unterrichts die Formbeachtung sehr gefördert hat, was dann bei unseren Versuchen zum Ausdruck kam. Mit dieser Annahme stelle ich mich in Gegensatz zu Scholl, der Bd. 101, S. 277 folgendes ausführt: „Ein einzelner Fall mag noch zeigen, wie wenig Berufsrichtung und Übung eine angeborene Einstellung auf die Farbe abschwächen können: Ein als tüchtig anerkannter Geometer erwies sich beim tachistoskopischen Versuch als reiner Farbseher. Diesem Befund entspricht auch die häufig von ihm gemachte Erfahrung, daß er, in irgendeine Farbe vertieft, oft erst später merkt, zu welchem Gegenstand sie gehört."



VI. Verhältnis von Farb- bzw. Formwahl zu Charakter und Intellekt.

Um feststellen zu können, ob es sich bei der bevorzugten Beachtung von Form bzw. Farbe tatsächlich, wie Scholl behauptet, um einen „wesentlichen Indikator" der Gesamtpersönlichkeit handelt, wurden, wie aus dem S. 14 angeführten Protokoll ersichtlich ist, Angaben über Charakter und Intellekt beigefügt. Außerdem sprach ich öfters in Konferenzen mit den Lehrern, die die Kinder zum Teil jahrelang kannten, einzelne Kinder genau durch, aber einen eindeutigen Zusammenhang zwischen Farb- bzw. Formbevorzugung und Charakter konnte ich nicht finden. Gewiß wählten auch bei mir „Kinder mit runden Bäckchen und strahlendem Gesicht" nach der Farbe und „Schüchterne und Ängstliche" nach der Form, es war aber auch so oft umgekehrt, daß ich nicht wage, Form- bzw. Farbwahl mit dem Charakter in Beziehung zu setzen.

Ein klares Bild dagegen ergab sich, als ich die Farb- bzw. Formreagenten nach ihrer Intelligenz zusammenstellte.

Bevor ich jedoch über meine Ergebnisse berichte, soll die Stellung anderer Autoren zu diesem Problem kurz erwähnt werden.

Während Tobie davon spricht, daß die intelligenteren Kinder stärker die Form beachten und daß mit der Entwicklung der Intelligenz auch die Formbeachtung zunehme, sagt A. Descœudres: „J'ai vu des sujets très intelligents ne choisir que les formes; j'ai vu de non moins intelligents se comportez tout autrement". Scholl führt (Bd. 109, S. 16) an: „Wir haben weder bei der ersten noch bei der jetzigen Untersuchung den Eindruck bekommen, daß die Formreagenten sich durch Intelligenz besonders ausgezeichnet hätten. Doch lassen sich über dieses Problem sichere Aussagen erst dann machen, wenn genauere Untersuchungen darüber vorliegen."

Wie ich bereits bei der Erläuterung des Protokolls bemerkte, wurde, um ein einigermaßen einheitliches Maß für die Beurteilung der Intelligenz zu bekommen, möglichst ⅓ der Kinder jeder Klasse der Intelligenzstufe I, ⅓ der Intelligenzstufe II und ⅓ der Intelligenzstufe III zugeteilt. Diese Einteilung konnte natürlich nicht rein schematisch eingehalten werden; es ergaben sich immer „Grenzfälle". Gewöhnlich war bei jeder Klasse die Zahl der mit „mittel" bezeichneten am größten und die mit „gut" am kleinsten, so daß sich zum Schluß die 800 untersuchten Kinder folgendermaßen verteilten:

Intelligenzstufe	I (gut)	213 Kinder	= 26,6%
„	II (mittel)	340 „	= 42,5%
„	III (gering)	247 „	= 30,9%

Wie die Farb- bzw. Formordner in den einzelnen Intelligenzstufen vertreten waren, geht aus Abb. 19 hervor:

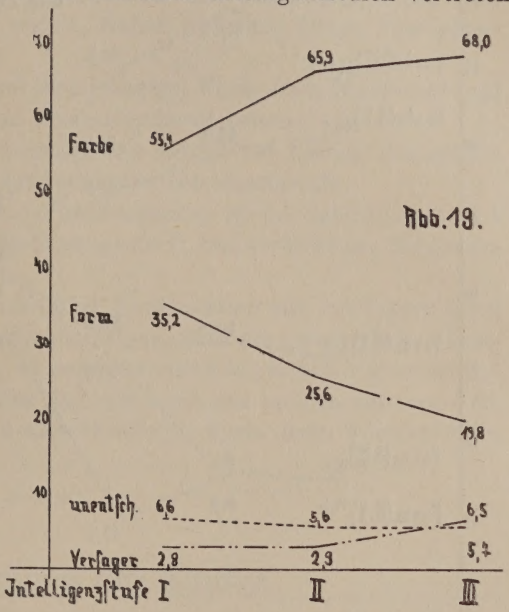


Abb. 19.

Auf allen Intelligenzstufen sind die Farbreagenten gegenüber den Formreagenten in der Mehrzahl, aber fast im gleichen Maße wie die Zahl jener von Intelligenzstufe I nach III steigt, fällt die Zahl dieser, so daß man im allgemeinen sagen kann, von den Formreagenten gehört der größte Prozentsatz zur Intelligenzstufe I und der kleinste zur Intelligenzstufe III, während sich die Farbreagenten gerade umgekehrt verhalten.

Verteilt auf die einzelnen Altersstufen, ergibt sich folgendes Bild (Abb 20).

Bei den Kindern der Intelligenzstufe I ist die Differenz zwischen Farb- und Formreagenten am geringsten; diese Differenz wird um so kleiner, je älter die Kinder werden, sie ist bei

Intelligenzstufe I.

Altersstufe	I	29,6%	
„	II	25,7%	Mittel
„	III	20,9%	19,5%
„	IV	2,0%	

Bei Intelligenzstufe II ist die Differenz größer.

Altersstufe	I	63,4%	
„	II	65,5%	Mittel
„	III	28,5%	40,5%
„	IV	4,8%	

Bei Intelligenzstufe III ist die Differenz im Durchschnitt noch größer.

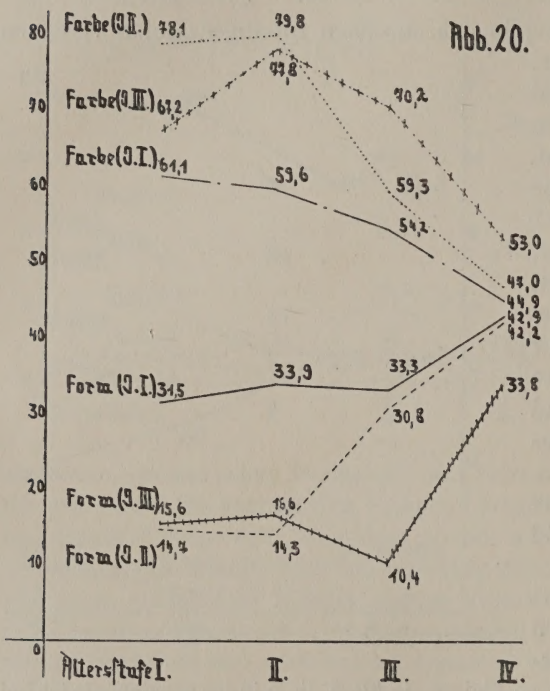
Altersstufe	I	51,6%	
„	II	61,2%	Mittel
„	III	59,8%	47,9%
„	IV	19,2%	

Diese Ergebnisse lassen sich in den Satz zusammenfassen: Bei gutbegabten Kindern ist die Differenz zwischen Farb- und Formreagenten am geringsten, bei mittelbegabten wird sie größer und erreicht bei den schwachbegabten ihren Höhepunkt. Nach diesen Ergebnissen kann also behauptet werden, daß zwischen Farb- bzw. Formwahl und Intelligenz eine eindeutige Beziehung besteht.

Zusammenfassung.

Aus meinen Untersuchungen geht hervor, daß das Farb-Form-Problem in erster Linie als ein entwicklungspsychologisches Problem bezeichnet werden muß.

Wenn fast ausnahmslos alle Kinder unter 3½ Jahren nach der Form wählten und damit eine stark auf die Form eingestellte Beachtungsweise dokumentierten, so ist das ein Ergebnis, das vom biologischpsychologischen Standpunkt aus betrachtet nicht anders zu erwarten war. Wie sollte sich ein Kind, das in frühester Jugend so stark oder gar ausschließlich, wie manche Autoren behaupten, auf die Farbe eingestellt wäre, in der Welt zurechtfinden? Es könnte es einfach nicht, weil es zu ganz falschen Vorstellungen und Begriffen kommen würde. Daß dagegen eine Orientierung ohne Farbbeachtung möglich ist, zeigen total Farbblinde und auch partiell Farbblinde, die meistens gar nicht wissen, daß sie farbenblind sind, eben weil sie sich ebensogut in der Welt zurechtfinden wie Farbtüchtige. Dagegen stehen Seelenblinde, Menschen, die nicht mehr die Möglichkeit haben, durch Sehen die Form zu erfassen, der Welt oft sehr hilflos gegenüber. Aus all dem ergibt sich, daß die Formbeachtung für die Menschen die lebensnotwendige Beachtungsart ist, deshalb zuerst da ist und als die primäre bezeichnet werden muß.



Erst nachdem sich das Kind einigermaßen in der Welt zurechtgefunden hat, kommt als neue Beachtungsart die Farbbeachtung, die nach 3½ Jahren sehr stark einsetzt, hinzu. Wenn ich 3½ Jahre als Grenze annehme, so soll damit nicht gesagt sein, daß am ersten Tage nach 3½ Jahren aus allen Formreagenten Farbreagenten würden; bei manchen wird die Umwandlung etwas früher, bei manchen etwas später eintreten. Es ist dabei aber nicht so, daß die Formreagenten ganz allmählich zugunsten der Farbreagenten zurücktreten, sondern es handelt sich hier um ein plötzliches, völliges Umschlagen. So ist es zu erklären, daß wir in der Zeit unmittelbar nach 3½ Jahren die meisten Farbreagenten finden, deren

Zahl dann ganz allmählich im Laufe der Jahre zugunsten der Formreagenten abnimmt, so daß gegen Ende der Volksschulzeit beide Beachtungsarten fast gleichmäßig vertreten sind. Vorher sind immer und zwar bei beiden Geschlechtern, in gleichem Maße die Farbseher in der Mehrzahl, besonders zu Beginn der Schulzeit im ersten und zweiten Schuljahr, wo 19,5 % Formseher 70 % Farbsehern gegenüberstehen. Diese Tatsache sollte für die Methodik des Anfangsunterrichts von ausschlaggebender Bedeutung sein. Unser erster Lese- und Schreibunterricht, der ganz auf die Beachtung der Form aufbaut, muß in anbetracht der Tatsache, daß fast ¾ der Elementarschüler mehr auf die Farbe als auf die Form eingestellt sind, als methodisch falsch bezeichnet werden.

Auf meine Veranlassung wurde in einigen Elementarklassen beim Erlernen der Schreib- und Leseelemente ganz systematisch mit Farbe gearbeitet, und es wurden dabei sehr gute Erfolge erzielt. Näher auf diese Dinge einzugehen ist hier nicht der Ort.

Bei meinen Untersuchungen ergaben sich zwischen Farb- bzw. Formwahl und Intelligenz Beziehungen, die sich dahin zusammenfassen lassen:

1. Der größte Prozentsatz der Formreagenten gehört zur besten, der größte Prozentsatz der Farbreagenten zur geringsten Intelligenzstufe.
2. Die Differenz zwischen Farb- und Formreagenten ist bei Intelligenzstufe I am kleinsten, wird größer bei Intelligenzstufe II und erreicht ihr Maximum bei Intelligenzstufe III.

Trotz dieser Beziehung zwischen Form- bzw. Farbreaktion und Intelligenz kann ich die bevorzugte Beachtung von Farbe und Form nicht als „wesentlichen Indikator der Persönlichkeit" betrachten, da meine tachistoskopischen Untersuchungen keinerlei Anhaltspunkt dafür boten und sich auch aus meinen anderen Versuchen kein Zusammenhang zwischen Charakter und Farb- bzw. Formreaktion feststellen ließ.

* *

Das Tierzeichnen der Kinder.

Von Herbert Graewe.

Mensch, Haus und Tier, wohl auch noch einige Fahrzeuge sind im wesentlichen die ersten Darstellungsobjekte in den kindlichen Zeichnungen, sobald die Stufe formlosen Gekritzels überwunden ist. Meist ist es der Mensch, der zuerst aus irgendeinem Kritzelprodukt „herausgesehen" wird; das Kind verfügt ja über eine so starke Illusionsgabe, daß ihm oft ein einziges rohes Merkmal zum Feststellen irgendeiner Ähnlichkeit genügt. In enger Beziehung zur Menschendarstellung steht die Zeichnung des Tieres, dem die folgenden Ausführungen ausschließlich gelten.[1]

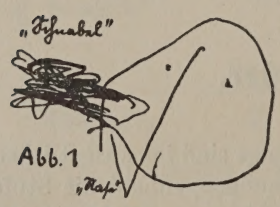
Zu Anfang ist die noch recht primitive Tierdarstellung — falls überhaupt schon etwas Erkennbares geliefert wird — nur ein äußert dürftiges und reichlich

[1] Meinem hochverehrten Lehrer, Herrn Geheimrat Ziehen, bin ich für manchen wertvollen Rat und die stete Hilfsbereitschaft dankbar, ferner Herrn Rektor Müller und den Lehrern der Cröllwitzschule in Halle, die mir in stets entgegenkommender Weise die Kinder für die Versuche mit dem Unterschiedszeichnen zur Verfügung gestellt haben.

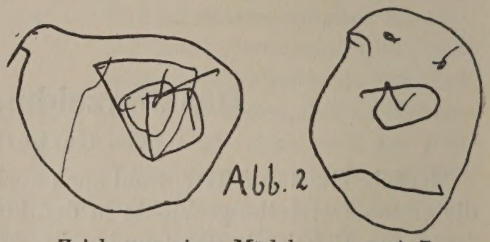
unbestimmtes Schema Lebewesen, das noch in gleicher Weise für Mensch wie Tier angewandt wird. Das Kind liefert auf dieser Stufe meist nur einen Kreis mit zwei darangesetzten Strichen; gelegentlich findet sich auch nur ein einziger Strich, der als „Bein" oder „Schwanz" gedeutet wird. Die Zeichnung erhält damit ein kaulquappenartiges Aussehen.[1] Jedoch darf man dem Kinde selbstverständlich nicht etwa unterschieben wollen, die Darstellung einer Kaulquappe beabsichtigt zu haben. Etwas Derartiges, nämlich die Darstellung eines bestimmten Tieres, liegt dem Kinde zu Beginn seiner zeichnerischen Tätigkeit vollkommen fern. Will es zudem durch einen Strich die Zweizahl der Beine wiedergeben, so geht daraus hervor, daß es noch eine sehr unklare Vorstellung von der Bedeutung der Zahl „Zwei" besitzt.

Etwas später versucht das Kind, eine Trennung zwischen der Menschen- und Tierdarstellung durchzuführen. Dabei ist sehr häufig der Mensch das Primäre und das Tier sekundär vom Menschen abgeleitet[2]. Das Tier ist hier eigentlich weiter nichts als ein Mensch, dem verschiedene Züge eines Tieres, vor allem ein Schwanz, angefügt werden. Ich konnte einen Fall beobachten, wo das Kind mit den besten Vorsätzen an die Arbeit gegangen war, hinterher aber über das menschenähnliche Aussehen seines Tieres geradezu erstaunt war, indem es ausrief: „Das is' ja en Mann!" Die alte Darstellungsform, die sich nur sehr schwer durchbrechen läßt, hat sich also wieder durchgesetzt. So ist die enge Beziehung zwischen Mensch- und Tierzeichnung auf dieser Stufe durchaus verständlich.

Wie schwer es für das Kind ist, sich vom Menschenschema freizumachen und für die Tierdarstellung einen eigenen adäquaten Ausdruck zu finden, zeigt auch folgendes Beispiel. Verlangt ist die Abzeichnung eines Rabenkopfes von einer Vorlage, die während des ganzen Versuchs neben dem Zeichenblatt liegen bleibt. Trotzdem setzt sich wieder die alte Darstellungsgewohnheit des Menschen durch, da das Kind noch kein eigenes Tierschema besitzt. So erhält hier der Vogel ein Menschengesicht mit zwei Augen und einer Nase, dem lediglich seitlich ein Schnabel als „Schwinggekritzel"[3] angesetzt wird (Abb. 1). Auch in einem anderen Falle erhält der Rabenkopf zwei Augen wie bei der en face-Darstellung eines Menschen. Das gemischte Profil zeigt sich also sogar bei der Vogelzeichnung!



Z. eines Mädchens von 5;4



Zeichnung eines Mädchens von 4;7

[1] Ein charakteristisches Beispiel dafür findet man in meinem Buche „Untersuchung der Entwicklung des Zeichnens" (Schroedel, Halle 1932) auf S. 175, Fig. 12. — Die Tierzeichnung ist übrigens schon oft Thema von Untersuchungen gewesen, allerdings häufig unter Beschränkung auf die Darstellung von Pferd und Reiter.

[2] Man vergleiche hierzu bes. G. H. Luquet, Le dessin enfantin (Paris 1927), S. 70ff., u. J. Sully, Untersuchungen über die Kindheit (Leipzig, 3. Aufl. 1909), S. 319.

[3] Über die verschiedenen Arten des Kritzelns gibt H. Eng eine sehr ausführliche Beschreibung (Kinderzeichnen, Beih. 39 z. Ztschr. f. angew. Psychol., Leipzig 1927, S. 3).

Daß die en face-Darstellung die ursprüngliche sein muß, zeigt das Beispiel auf S. 252 sehr deutlich (Abb. 2).

Die linke, als Kritzelprodukt anzusprechende Figur weckt plötzlich die Vorstellung eines Gesichtes, und sofort wird dasselbe noch daneben gezeichnet. Aus Kreiskritzeln heraus, das anfänglich bevorzugt betrieben wird, wird das Menschengesicht entdeckt; das Kind braucht ja die Linien im Innern des kreisförmigen Umrisses nur noch etwas zu modifizieren, und fertig ist das „Mondgesicht"! Die Entstehung eines Profils wäre auf diesem Wege schwer denkbar. Die Profildarstellung muß also in der Regel die sekundäre sein und wird meistens erst angewandt, wenn dargestellte Personen in nähere Beziehung zueinander gebracht werden sollen, d. h. zu einem Zeitpunkt, zu dem die bloße beigefügte Worterklärung zum Schaffen eines sinnvollen Zusammenhangs dem Kinde nicht mehr genügt. Daß dieses so entdeckte en face-Schema anfangs noch in gleicher Weise für Mensch wie Tier benutzt wird, zeigt auch folgende Figur (Abb. 3), welche die Zeichnung der Giraffe eines 4 Jahre, 11 Monate alten Knaben wiedergibt.

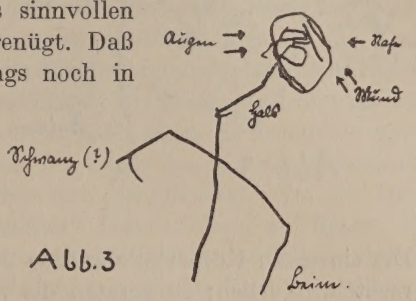


Abb. 3

Das Lebewesenschema ist hier schon etwas weiter ausgebaut: Hals und Beine kommen hinzu. Wieder könnte die Zeichnung, wenn man von dem Teil, der als Schwanz erklärt wird, absieht, ebensogut einen Menschen bedeuten. Die Menschenzeichnungen desselben Kindes bestätigen dies durchaus. Auch für diese wird dasselbe Grundschema benutzt. Dabei wird noch gar nicht auf eine richtige Reihenfolge der Gesichtsteile geachtet; der „Mund" gerät so an eine Stelle oberhalb der Augen, während die Nase ihren richtigen Platz zwischen dem „unteren" Teil der Augen erhält.[1] Daß das Tier deutlich dem Menschenschema angeglichen ist, erkennt man auch an der Bezeichnungsweise. Die Kinder legen nämlich den einzelnen Gesichtsteilen durchaus menschliche Bezeichnungen bei; sie sprechen z. B. nicht von Maul oder Schnauze, sondern von einem „Mund".

Eine andere Erscheinung, die allerdings seltener auftritt, ist die, daß die einzelnen Körperteile durch Striche getrennt werden, wie folgende Zeichnung eines 4 J., 3 M. alten Mädchens zeigt (Abb. 4).

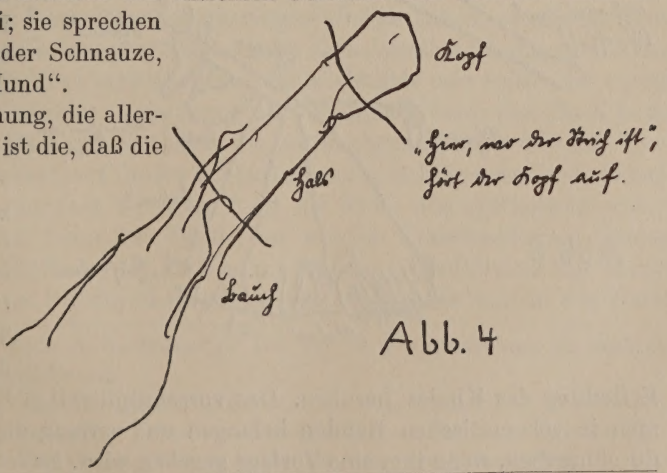


Abb. 4

Diese Darstellung ist deshalb bemerkenswert, weil hier die synthetische Gestaltauf-

[1] Die sog. „Raumverlagerung" kann in der frühkindlichen Zeichnung allenthalben beobachtet werden.

fassung der Analyse (wenigstens zum Teil) vorausgeht. — In der Weiterausgestaltung des an sich noch recht dürftigen Tierschemas unterlaufen dem Kinde die merkwürdigsten Fehler. Es liegt dies im wesentlichen daran, daß die Vorstellungen vom Körper des Tieres reicher geworden sind, aber noch nicht zu einer widerspruchsfreien „Gestalt" zusammengefaßt werden. Es wird gewissermaßen nur alles „aufgezählt", was das Kind vom Tiere „weiß", oder was es an ihm interessiert oder als für ein Tier wesentlich empfunden hat. Die einzelnen Körperteile werden daher isoliert für sich gezeichnet, indem Stück an Stück angefügt wird, wobei auf eine richtige Reihenfolge gar nicht geachtet wird. Das Tier ist somit kein einheitliches Ganzes, sondern gewissermaßen die Summe willkürlich zusammengesetzter Teile. Die folgenden zwei Abbildungen sind typische Beispiele hierfür (Abb. 5).

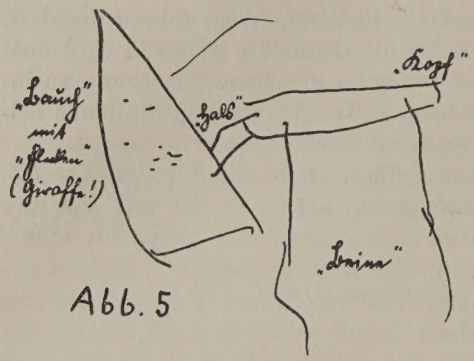


Abb. 5

Es handelt sich hier um die Darstellung einer Giraffe nach einer Vorlage. Die einzelnen Körperteile werden zwar registriert, aber die Synthese geschieht recht willkürlich; so geraten die „Beine" direkt an den „Kopf", obwohl ein „Bauch", wie das Kind selbst den betreffenden Körperteil nennt, vorhanden ist.

Bei der folgenden Zeichnung, die von einem genau 6 Jahre alten, nicht debilen Knaben stammt, werden in ganz ähnlicher Weise die Beine an den Hals angesetzt, obwohl auch hier ein „Bauch" vorhanden ist. Der typische lange Hals ist dabei — wie auch in manch anderem Falle — gut getroffen, das für eine Giraffe charakteristische Merkmal ist also betont worden (Abb. 6).

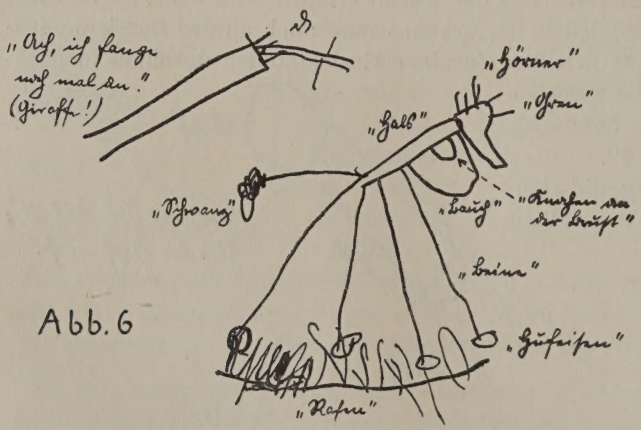


Abb. 6

Die Füße werden mit „Hufeisen" versehen, wie es das Kind von dem Pferd, dem ihm bekanntesten Vierfüßler dieser Größe, weiß.

Der Einfluß der Vorlage ist also noch recht schwach; nur einige Einzelheiten wie der „Rasen" und anderes sind wohl darauf zurückzuführen, während andere Teile der Zeichnung (z. B. die „Hufeisen") auf freier Erfindung des Kindes beruhen. Das vorschulpflichtige Kind ist noch vollkommen in schematischen Banden befangen und vermag diese auch dann nicht zu durchbrechen, wenn ihm eine Vorlage gegeben wird. Es setzt sich auch hier meist das gewohnte Schema durch, zu dem lediglich einige besonders in die Augen fallende Merkmale der Vorlagefigur hinzugefügt werden. In vielen Fällen hätte man

dasselbe Resultat erzielt, wenn man die Aufgabe nicht durch das Bild (Vorlage), sondern durch das Wort gestellt hätte; die Vorlage spielt mithin im wesentlichen nur die Rolle der Aufforderung: „Zeichne einmal das und das!"

Eine andereErscheinung, die besonders auch bei den jetzt lebenden primitiven Völkern beobachtet worden ist, besteht darin, daß gewisse Gesichtsteile außerhalb des eigentlichen Tierkopfes gezeichnet werden oder ein alles umfassender Umriß überhaupt fehlt. Immerhin zeigt sich bei Kindern diese Erscheinung ziemlich selten.[1]

Was ferner in die Augen fällt, ist die Erscheinung der sog. „Röntgenbilder", die besonders in den schon etwas höher entwickelten Stufen zu beobachten sind. Oft trägt allerdings meiner Meinung nach diese Erscheinung ihren Namen zu Unrecht, wenigstens wenn man die Entstehungsweise der Zeichnung in den Untersuchungsbereich mit einbezieht. So denkt ja z. B. das Kind gar nicht daran, den Menschenkörper durch die Kleider hindurch sichtbar zeichnen zu wollen! Es stellt vielmehr das Hauptsächlichste zuerst dar und fügt diesem die mehr oder weniger speziellen Merkmale erst sekundär an. So kommt es ganz von selbst dahin, daß z. B. die Hosen über die Beine des Mannes gezeichnet werden.[2] Das Grundschema wird ja dadurch nur spezialisiert![3] Bei der Tierdarstellung tragen indessen die „Röntgenbilder" ihren Namen zu Recht. Es sei hier nur an die Zeichnung des Reiters erinnert, bei dem beide Beine sichtbar gezeichnet werden, obwohl nur ein Bein sichtbar sein dürfte. Dem Kinde ist es eben ein Ding der Unmöglichkeit, einen Menschen mit nur einem Beine zu zeichnen. Ein vollständiger Mensch „hat" doch normalerweise zwei Beine! Hier ist es also so, als ob das zweite Bein durch das Pferd hindurch sichtbar wäre, wie es bei einer Röntgenaufnahme der Fall sein würde.

Es ist immer eine große Gefahr, in die Kinderzeichnung etwas hineinzudeuten, was das Kind gar nicht gemeint hat. Derartige Irrtümer beruhen meist auf einer mangelhaften Untersuchungsmethode: Man untersucht nur das fertige Produkt, beobachtet aber das Kind nicht bei der Arbeit. Hätte man manch eine Zeichnung während ihrer Entstehung gesehen, so würden sehr viele Irrtümer, die sich gerade in dies Gebiet der Kinderpsychologie eingeschlichen haben, vermieden worden sein, ganz davon zu schweigen, daß bei einer Massenuntersuchung gerade der Teil der Ergebnisse, der doch eigentlich mit der wichtigste sein sollte, die eigene Erklärung des Kindes zu seiner Zeichnung, oft vollständig unter den Tisch fällt!

Mit zunehmendem Alter verschwinden die besprochenen Fehler bei der Tierzeichnung mehr und mehr; auf die Zwischenstufe zwar richtiger Analyse, jedoch falscher oder unvollkommener Synthese folgt die Stufe des synthetisch widerspruchsfrei aufgebauten Schemas. Wiederum werden Einzelmerkmale (langer Hals bei der Giraffe, Fleckung des Fells usw.) zu dem Grundschema nur hinzugefügt, ohne dasselbe im Prinzip abzuändern. Der summative Aufbau des Tieres

[1] Vgl. meine „Unters. d. Entw. d. Zeichnens", S. 178, Fig. 20. Hier findet man ein analoges Beispiel für die Menschenzeichnung.

[2] M. Verworn (Zur Psychologie der primitiven Kunst, Naturwiss. Wochenschr. 1907, Bd. 38, S. 724) glaubt allerdings, auch diese Tatsache dadurch erklären zu müssen, daß das Kind weiß, die Körperteile stecken in den Kleidern darin. Verworn vernachlässigt hier die Entstehungsweise dieser Zeichnungen.

[3] Das Grundschema wird in gleicher Weise für Mann und Frau benutzt.

erhält sich auch bei der an sich widerspruchsfrei aufgebauten Schemastufe noch lange: Das Tier wird Stück für Stück konstruiert, förmlich aus in sich abgeschlossenen Teilen zusammengesetzt. Die einzelnen Körperteile (Kopf, Bauch usw.) scheinen geradezu ein selbständiges Leben zu führen; sie werden nur aneinandergefügt, aber nicht organisch verbunden.[1] — Erst später wird auf den Gesamtumriß der Hauptwert gelegt[2] und ein organischer Strukturaufbau versucht. Allerdings zeigt sich hierbei ein neuer Fehler: Das Kind begnügt sich bisweilen mit dem Zeichnen eines Umrisses; zum mindesten wird die Ausführung der inneren Details oft recht oberflächlich behandelt. Immerhin ist der Weg von der Stufe eines möglichst naturgetreuen Umrisses bis zur wirklichkeitswahren Darstellung kein allzu großer mehr, wie wohl ohne weiteres einleuchtet. — Indessen gibt es auch Figuren, bei denen selbst nicht das älteste Schulkind zu einer widerspruchsfreien Umrißzeichnung kommt. Es liegt dies meist daran, daß die Figur so schwer ist, daß das Kind sie nicht vollständig übersehen kann. Es greift dann zu dem Ausweg der vorangegangenen Stufe, Stück für Stück zu konstruieren. Es ist also nicht angängig, die Kinder allgemein und schlechthin als Umriß- oder konstruierende Zeichner zu charakterisieren, sondern man hat bei der Beurteilung stets die spezielle, im Einzelfall gestellte Aufgabe in Betracht zu ziehen. Dasselbe Kind, das bei dieser Aufgabe konstruierend vorgeht, bedient sich vielleicht schon bei der nächsten Zeichnung des ausgesprochenen Umrißprinzips.

Bei der Weiterentwicklung des Tierschemas zur naturgetreuen oder gar als künstlerisch anzusprechenden Darstellung[3] zeigen sich starke interindividuelle Unterschiede. Bis zur Stufe des Schemas kommen alle normal veranlagten Kinder; sie überwinden jedoch, wenn sie zeichnerisch begabt sind, diese Stufe relativ viel schneller als die zeichnerisch unbegabten Kinder. Von letzteren verläßt ein nicht unerheblicher Teil (in Analogie zu manchen primitiven Völkern) die Stufe des Schemas überhaupt nie wieder. An dieser Stelle setzt also eine starke Streuungsbreite der Leistungen ein, während anfangs die Entwicklung bei allen Kindern relativ gleichmäßig verläuft.

Im allgemeinen kommt bei der erscheinungstreuen Wiedergabe des Tieres ein Faktor nicht in Betracht, der bei der Zeichnung des Menschen meist unüberwindliche Schwierigkeiten bereitet: Die Wiedergabe eines individuellen Menschengesichts, zumal in einer bestimmten Stimmungslage. Die gesamte Physiognomik des Tieres bleibt ja weit hinter der menschlichen zurück. Th. Ziehen[4] hebt deshalb mit Recht hervor, daß beim Zeichnen menschlicher Gesichter „jene feinste Nuancierung der Kurven und Schattierungen in Betracht" kommt, „welche zur richtigen Wiedergabe eines individuellen menschlichen Antlitzes ganz unerläßlich ist". Bei Tierköpfen dagegen spielt meist ein individueller Ausdruck keine Rolle, das Generelle ist hier maßgebend. Daher gelingen — übrigens auch beim Erwachsenen — Tierköpfe im allgemeinen viel besser als die Darstellung eines individuellen menschlichen Gesichtes. (Schluß folgt.)

[1] Vgl. z. B. S. 69/70 und Fig. 19 (S. 177) meiner oben zitierten „Unters. d. Entw. d. Zeichn."!
[2] Eine Andeutung hiervon fand sich allerdings schon bei Abb. 4.
[3] Einige schöne Beispiele hierfür finden sich bei G. Kerschensteiner, Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung (München 1905), u. H. Debrunner, Seelenfrühling. Die zeichnerische Schöpferkraft des Kindes u. ihre künstlerische Entwicklung, Bd. I (München 1928).
[4] Zeitschr. f. Psychol. 1931, Bd. 121, S. 33/34.

Heinrich Pestalozzis Religion.

Von Friedrich Kreppel.

Vorbemerkung der Schriftleitung. Wir bringen diesen wesentlichen und eindringlichen Beitrag zur Entwicklung der religiösen Ideen Pestalozzis aus der Feder des Direktors der Weilburger Hochschule für Lehrerbildung, obwohl der Titel den Aufgabenkreis der pädagogischen Psychologie zu überschreiten scheint. Aber als ein Beispiel, wie durch geistesgeschichtliche und psychologische Betrachtung ein für die Pädagogik Pestalozzis und für die Beurteilung der eigenen Stellungnahme zum Problem der religiösen Erziehung gleich wichtiger Tatbestand aufgehellt werden kann, darf der Beitrag gerade auch in den Kreisen derer Beachtung erwarten, die es gewöhnt sind, pädagogische Selbsterhellung und erzieherisches Aufgabenbewußtsein auf psychologischem Wege zu suchen. In einer Zeit, in der um die Überwindung der Reste liberalistischer Aufklärung gerungen wird, kommt dem Beitrag sogar eine höchst aktuelle Bedeutung zu.

Der Versuch, die Religion eines Menschen zum Gegenstand wissenschaftlicher Erforschung zu machen, bedarf einer thematischen Vorbemerkung: Es handelt sich in der Religion stets um das Bezogensein des Menschen auf ein Unbedingtes, das wesensmäßig erkenntnistheoretischer, diskursiver Untersuchung nicht zugängig ist. Die die Religion eines Menschen konstituierende Idee trägt für diesen den Charakter der Heiligkeit; ihr Wertanspruch wird im Glauben erfahren. Es ist die Aufgabe der Wissenschaft hinsichtlich der Religion eines Menschen festzustellen, inwieweit sich in dessen Lebensäußerungen diese Beziehung auf ein Unbedingtes sichtbar durchsetzt, wie die religiöse Erfahrung sich manifestiert. Sie kann der religiösen Haltung nur auf Grund der sichtbar werdenden Stellung des Menschen zu den Problemen des Lebens, aus seinen Bekenntnissen, vorzüglich aber nach seiner geschichtlichen Gestalt näherkommen. Die Synthese der menschlichen religiösen Äußerungen ist stets im Glauben vollzogen — ihn kann die Wissenschaft, die immer auf Bedingtes geht, nicht auf seinen Grund, das Unbedingte, analysieren, wohl aber kann sie aus seinen Äußerungen auf dieses, deren Voraussetzung, schließen. Sie kann auch das nur, sofern sie selbst aus dem Glauben lebt. Dann vermag sie auch dem Irrtum zu entgehen, sie könne die Religion durch Summierung religiöser Momente auf eine rationale Formel bringen, und wird nicht der Gefahr erliegen, eigene Problematik in das fremde Reich einzutragen.

Die Frage nach der Religion Pestalozzis ist heute — wie auch die überaus reiche Literatur über ihn zeigt — neu gestellt. Gerechtfertigt allein war und ist sie stets durch den unmittelbaren Zusammenhang, der zwischen Pestalozzis pädagogischer Praxis und Lehre einerseits und der Religiosität seines Lebens anderseits besteht. Pestalozzis Religiosität ist der Antrieb seiner pädagogischen Arbeit, seine pädagogische Praxis ist seine Philosophie. Weil Pestalozzi seine Philosophie der Erziehung mehr lebte als schrieb und weil sie in ihrer Wirkung den Anspruch erhebt gehört zu werden, ist der Verzicht unmöglich, seine Pädagogik immer wieder auf ihre treibenden Kräfte, ihre Wirklichkeit, ihre Idee hin zu untersuchen. Neu gestellt aber, d. h. gegenwärtig aktuell ist unsere Frage deshalb, weil wir das

Ende der Epoche erleben, in deren Aufstieg Pestalozzis Leben fällt, das Ende der Aufklärung. Die Gesetze einer Zeitenwende und das Schicksal dessen, der mitten in ihr Gestalt gewinnt, sind in ihrer geschichtlichen Plastik besonders faßbar von der ähnlichen geschichtlichen Situation aus. Das theoretische Verstehen einer geschichtlichen Krise erfaßt sie nicht; es ordnet sie bestenfalls in ein zweidimensionales Geschichtsbild ein. Wir wollen damit sagen, daß das existentielle Erlebnis der deutschen Gegenwart im besonderen Maße den Zugang zu der totalen Krise ermöglicht, die diejenige Pestalozzis und seiner Zeit ist — wie es z. B. auch den Weg zu Kierkegaard und Nietzsche freigelegt hat. Krisen werden dann zu geschichtlichen, wenn sie das gesamte Volk in seiner Existenz betreffen und der einzelne infolge seiner Zugehörigkeit zu ihm unmittelbar bedroht ist. Die starken Geister sind stets die sichtbaren Interpreten des geschichtlichen Vorgangs; sie versuchen die Krise, die sich in ihnen manifestiert, zu meistern. Ihre Gesetze sind deshalb in erster Linie geschichtlich zu verstehen. Ihre Religion macht davon keine Ausnahme. Was Pestalozzi anlangt, so ist seine Religion bisher, soviel wir sehen, immer unter aktuell-theologischem Aspekt gesehen und gewertet worden, auch von den Nichttheologen unter den Pestalozzi-Forschern. Pestalozzis Kampf um seine Religion gegen die Transzendental-Theologie des Calvinischen Christentums wird damit aber relativiert und als Mystik oder als moralischer Rationalismus gesehen.[1] Oder man läßt seine Religion ganz außer Betracht bzw. sucht sie als Provinz neben anderen Provinzen; dann übersieht man das eigentliche Fundament seiner Pädagogik: er wird dann zum Propheten einer autonomen d. h. liberalen Pädagogik, als der er bis in unsere Gegenwart dargestellt und in Anspruch genommen wurde.

Pestalozzis Gestalt, gezeichnet von den Kampfmalen des Geistes, ist die lebendige Darstellung der Auseinandersetzung zwischen der schweizerischen Orthodoxie, der von Westen in der Aufklärung sich bahnbrechenden Bewußtseinsphilosophie und der Gedanken des Sturm und Drang. Seine Bedeutung liegt darin, daß und wie er den in ihm stattfindenden Zusammenprall dieser Strömungen aus sich selbst, diesem Menschen Pestalozzi, besteht und gestaltet. Der Ort, von dem aus Pestalozzi der Krisen Herr zu werden versucht, den er zum objektiven Fundament auch seiner Pädagogik machen will, ist seine Religion. Aus ihr prägte er Gedanken, die an ihn herankamen, sofort um und gab ihnen seinen persönlichen Stempel, nicht zuletzt in des Wortes formalster Bedeutung: der Stil Pestalozzis ist nicht von der Seele Pestalozzis zu abstrahieren; wo er redet, da redet er sich selbst. Aber immer ist die Auseinandersetzung jener geistigen Strömungen seiner Zeit der geschichtliche und ideelle, stets lebendige Hintergrund Pestalozzis, ein Prozeß von antinomischer Dynamik, in dem die ganze Kraft, aber auch die ganze Tragik Pestalozzis, begründet ist.

Wir wissen wenig über die Wohnstube des jungen Pestalozzi (geb. 1746) und wenig über seine religiöse Erziehung. Das ist mitbedingt durch die Selbstverständlichkeit, mit der um 1750 jede Familie in der Schweiz sich zum mindesten äußerlich in die gegebene religiöse Haltung des reformierten Bürgertums einordnete. Diese Haltung ist mit der öffentlichen Meinung und ihren Gesetzen identisch. Es ist die strenge und steile Religion der Orthodoxie calvinischer Prägung.

[1] Vgl. die Untersuchungen von Delekat und von Wernle.

Der Mensch steht stündlich unter dem Gericht Gottes, das nur durch die Gnade der Vergebung tragbar wird, sein Leben hängt ständig zwischen Verdammung und Rechtfertigung. Die Rolle der Kirche ist dabei weitgehend die des Zuchtmeisters im Dienste eines eifersüchtigen Gottes — ihre Verbindung mit dem Staat im schweizerischen Staatskirchentum gibt dieser Rolle ein besonderes Gewicht. Der beste Staatsbürger ist der kirchentreueste und kirchentreu bedeutete damals, daß auch das Haus zur Kirche gemacht werde. So begann man den Tag selbstverständlich mit Gebet, wie man ihn mit Lied oder Gebet schloß, so ging man in der Woche mehrmals zur Kirche, die eine Fülle von täglichen Gottesdiensten bot, so war die Schulerziehung bestimmt durch die religiöse Unterweisung. Der gesamte Unterricht stand im Zeichen des Katechismus.

Um die Mitte des 18. Jahrhunderts war diese schweizerische Orthodoxie am Endabschnitt ihrer Entwicklung angelangt. Die religiösen Formen begannen zu verhärten und ein eigenes Leben außerhalb der menschlichen Bedürfnisse zu führen. Die ersten Lockerungen der religiösen Gesetzlichkeit riefen die erste Reaktion hervor, die als Pietismus vom Westen her in die Schweiz unter dem Motto eindrang, dem Menschen in seiner Subjektivität wieder Befriedigung seiner persönlichen religiösen Gefühle geben zu wollen, die im Staatskirchentum zu kurz gekommen waren. Mit dieser individualistischen Note wird der Pietismus der direkte Vorläufer der Aufklärung, die erst mit ihrer rationalen Arbeit hinsichtlich der Begründung des Individuums in der Lage ist, die streng auf der Gemeinschaft der Gläubigen beruhende Orthodoxie zu sprengen. Es geht aus den wenigen Äußerungen Pestalozzis über seine Schulzeit hervor, daß er die Starrheit der religiösen Formen, vor allem den Katechismusdrill, schon früh sehr bitter empfand. Inmitten einer das Religiöse ungeheuer stark betonenden Zeit kam doch die Religion zu kurz; für Pestalozzis religiöse Entwicklung war diese Jugenderfahrung bedeutsam; sie war der Boden, auf dem er sich mit den aufklärerischen Geistern seiner Zeit traf.

Die Schweiz des 18. Jahrhunderts war für die aufklärerische Bewegung von besonderer Wichtigkeit. Sie transformierte die von Westen nach Osten durch ihren Calvinismus gehenden Gedankenströme. Dieses Schicksal, Knotenpunkt zu sein, brachte es mit sich, daß ihre eigenen geistigen Kräfte selbst die verschiedensten Gedankengüter in sich aufnahmen. Man muß die Hauptlinien im Auge behalten: die Linie Descartes—Leibniz, von deren konstruktivem Rationalismus das 18. Jahrhundert die Denkmittel übernahm und von deren Menschenbild das für die Aufklärung so eminent wichtige Bild vom Menschen bestimmt wurde. Es ist entscheidend, daß für das Menschenbild Descartes' der Katholizismus, für das Leibniz' das calvinische Christentum den Ausschlag gab. Der Ausgangspunkt ist für beide der gleiche: daß der vernünftige Mensch der Herr aller Dinge sei und werden müsse. Die mit Locke von England ausgehende eigentliche Aufklärung, die in Voltaire und Rousseau ihre französischen sehr verschiedenartigen Höhepunkte findet, stößt in der Schweiz auf doppelt vorbereiteten Boden, auf das verhärtete Staatskirchentum einerseits und auf den Pietismus anderseits. Die Theologie der philosophischen Aufklärung, der Deismus, muß unter solchen Voraussetzungen ebenfalls bald Fuß fassen, er wird unter dem Einfluß der calvinischen Gotteslehre verändert (Iselin—Pestalozzi—Lavater) und seines rein moralisch-theoretischen Charakters beraubt. Von Anfang an war in der Züricher Schule der Aufklärung bei ihren

Hauptvertretern, Breitinger und Bodmer, der Antrieb zu praktischer Verwirklichung der sozial-pädagogischen Gedanken der Aufklärung vorhanden. Der Mensch war praktisch in die Mitte des Weltbildes gerückt; die Erziehung zum Ebenbild des Menschen war die moralische Forderung: ihr Prophet ist Rousseau, ihr Praktiker Pestalozzi. Beider Wirkung, so verschieden ihre geistige Landschaft, Herkunft und ihre Motive sind, strahlt in erster Linie nach Deutschland hinein. Pestalozzis Kraft liegt bis heute nicht in seinen Theorien, sondern darin, daß er die Gestalt des deutschen Lehrers symbolisch formte, indem er selbst Schulmeister wird. Die Frage nach den ihn treibenden Kräften ist auch von dieser Seite her gestellt.

Es ist bekannt, daß die unmittelbare Reaktion des Theologiestudenten Pestalozzi auf die Züricher Lehre die Aufgabe seines kirchlichen Berufsplanes war. Das Kirchentum galt in den Kreisen um Breitinger und Bodmer mehr und mehr als Beelzebub der Frömmigkeit. Es geschieht im Dienste der wahren Religion, die ohnehin die Sache des einzelnen sei, alles Äußere d. h. jede kirchliche Ordnung usw. aufzugeben. Bezeichnend dafür ist Pestalozzis Satz: „Alles Äußere der Religion ist innigst mit meiner tierischen Natur verwoben. Ihr Wesen allein ist göttlich, ihr Äußeres ist nur gottesdienstlich" („Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts"). An die Stelle der kirchlichen, evangelisch gebundenen Gemeinschaft tritt die freie Gesellschaft der Aufgeklärten, an die Stelle des Evangeliums treten sozialpädagogische Lehren, wie man den Menschen auf dem natürlichen Wege der Entwicklung seiner Anlagen zu bilden imstande sei. Indessen dachte die Aufklärung nicht daran, die Religion als solche über Bord zu werfen; sie wollte die Fesseln lockern, die ein massives Kirchentum um Gewissen und Frömmigkeit gewebt hatte. Sie wollte die Religion an sich vor der Kirche, der Gemeinschaft der Gläubigen retten. In Zürich, der Stadt Pestalozzis, begaben sich die Aufklärer zunächst aus der Kirche. So wenig damit angesichts der kleinen Zahl von Freigeistern die religiöse Ordnung jener Zeit gestürzt werden konnte, so war dieser Schritt doch mehr als eine Demonstration, weil sie damit den Menschen auch vom Staate isolierten, ihn aus seinen ursprünglichen Beziehungen herauslösten. Mit der Ablehnung jeder Festlegung auf ein dogmatisches geschichtliches Bekenntnis tritt an die Stelle der Ehrfurcht vor der traditionellen Ordnung die Negierung auch aller schicksalhaften Bindungen. Die „neue Menschlichkeit", kraft göttlicher Schöpfung auf sich selbst vertrauend, macht die Gnadenlehre des Christentums überflüssig, das neue Denken macht sich frei von den überkommenen theologischen Normen und setzt an ihrer Statt die autonome Moral. Ist die Idee der christlichen Religion Gott, so ist die der Religion der Aufklärung der Mensch; ist das Ziel jener die Rettung der Seelen durch den geoffenbarten Gott, so das Ziel dieser die autonome Bildung des Einzelmenschen für diese Welt. Soll in jener die Welt zum Reiche Gottes von Gott geführt werden, so soll hier die Welt selbst, in der Gott in nuce vorhanden ist, zum Reiche Gottes kraft göttlicher Vernunft des Menschen gemacht werden. Sieht man darin die wesentliche Aufgabe, so mußte man, da man ja immer in der Antithese zur Dogmatik der Offenbarungsreligion befangen war, notwendig die Ratio als den letzten zeitlichen Maßstab nehmen. Entsprechend wird der Inhalt des Evangeliums rationalisiert; Wunderglaube und die dogmatische Christologie sind für den aufgeklärten Verstand periphere Fragen. Von diesem Standpunkt eines humanistischen Rationalismus aus wird die christliche Lehre, die ihren Schwer-

punkt in der Glaubens- und Heilsgewißheit hat, relativiert und ihres Herrschaftsanspruches zugunsten einer anthropozentischen Lebensphilosophie, der Metaphysik und des „gesunden Menschenverstandes" verlustig erklärt. Die Folge der Ablehnung des außermenschlichen Ursprungsortes des Christentums im Gottessohn war die Befreiung aller bisher notwendig auf die Offenbarung bezogenen Lebenskategorien: der Moral, des Verstandes, der Staatsautorität usw. — und schließlich auch des religiösen Grundgefühls, das man von seinem Bekenntnischarakter loslöst und als moralische Vernunft zu erklären versucht. Moraltheorie und Rationalismus gehören unmittelbar zusammen. Mit dieser Verlegung des Ursprungs des Wissens von Gott aus der Offenbarung in die allgemeine Vernunft des Individuums war es der Ratio zur Pflicht gemacht, auch die Lehre von Gott lumine naturali mit den Gesetzen der Logik aufzubauen. Christian Wolff war mit seiner Theologia naturalis methodo scientifica pertractata, in der er die religiösen Wahrheiten wie mathematische Sätze zu beweisen versuchte, das große Vorbild.

Mit der Aufklärung hat Pestalozzi die Existenz Gottes nie ernstlich in Frage gestellt; wie sie aber, lehnte er die Abhängigkeit des Wissens um Gott von der Bibel ab. Er negierte damit auch die Mission der Kirche und die Notwendigkeit des in ihr verkündeten Wortes Gottes. Mehr wie in der lutherischen Kirche war in der calvinischen die Abhängigkeit des einzelnen von der Gemeinschaft der Gläubigen programmatisch und praktisch niedergelegt. Es konnte zu der Haltung der Aufklärung und Pestalozzis keinen größeren Gegensatz geben als die in den „Ordonnances ecclesiastiques" fixierte kirchliche Gesetzgebung Calvins und die Sätze im vierten Buch der Institutio: „Weil unsere Roheit und Trägheit und die Schwachheit unseres Geistes äußerer Hilfe bedürfen, durch welche der Glaube entstehen und wachsen muß, so hat uns Gott solche Hilfe gegeben und diesen Schatz in der Kirche niedergelegt. Die Kirche ist unsere Mutter. Schon diese eine Benennung zeigt, wie nützlich und notwendig es ist, sie zu kennen. Denn wir können nicht anders ins Leben eingehen, als wenn sie uns in ihrem Schoße erzeugt, an ihren Brüsten ernährt und unter ihrer Obhut und Pflege hält, solange bis wir, von diesem sterblichen Leibe befreit, den Engeln gleich werden."

Eine Theologie, die ihren Ausgang von der menschlichen Ratio nimmt, muß notwendig zu einem metaphysischen Begriff Gottes führen, dessen Korrelat im Menschen selbst die dialektische Umkehrung des Begriffes in einem irrationalen Anfangspunkte der menschlichen Natur ist. Mit der praktischen Erweiterung der menschlichen Autonomie wird der Wirkungsbereich dieses begrifflichen Gottes auch theoretisch immer mehr abstrakt; er verliert gänzlich den eifersüchtigen Charakter, den er spezifisch im reformierten Christentum hat und verliert die Eigenschaft des strafenden Herrn, der im jüngsten Gericht nach christlicher Lehre Recht-sprechen wird. Der im Lichte der natürlichen Vernunft existierende Gott der Aufklärung wird mit entsprechend natürlichen anthropomorphen Eigenschaften begabt, er wird zum väterlichen Helfer, der das gute Streben jedes Menschen in seiner Entwicklung praktisch unterstützt. Es ist selbstverständlich, daß in dieser neuen Lebenshaltung mit der strengen Erbsündenlehre des reformierten Christentums radikal gebrochen ist. Die Beziehung zwischen Gott als dem höchsten Wesen — die Verwandtschaft von Aufklärung und scholastischem Katholizismus zeigt sich hierin — und dem aufgeklärten Verstand ist eine unmittelbare. Wenn die Aufklärung ihre Theologie in der geschilderten Weise zu begründen versucht,

so tut sie dies freilich immer unter der Voraussetzung ihres Wissens um den christlichen Gott, eines Wissens, dem sie sich so wenig wie der Geschichte entziehen kann. Erst dieses Wissen um Gott intendiert den Versuch seiner rationalen Erklärung, durch die nun der Glaube zum Ersatz für versagendes Denken wird. Das große Problem bleibt die Auseinandersetzung wie mit der Geschichte, so mit dem historischen Christentum und dem in der Geschichte verkörperten Dogma. Dieses Problem hat die Aufklärung nicht zu lösen vermocht. Vom menschlichen Individuum her läßt sich die Geschichte als das Schicksal von ursprünglichen Gemeinschaften nicht begründen, weil die geschichtliche Gemeinschaft, das Volk mehr ist als Gesellschaft, die Summe von Individuen, und weil das „Mehr" gerade schicksalhaft, rational unbegreiflich, dieses „Mehr" aber gerade das geschichtsbegründende Prinzip ist. Die Aufklärung teilt die Geschichte in Kategorien ein, die mit dem analytischen Maßstabe des Verstandes meßbar sind; sie beschneidet damit die Geschichte auf ein der isolierten individuellen Vernunft zugängliches Maß. In solcher Perspektive wird auch die Bibel lediglich zu einer Sammlung von religionspsychologischen Grunderlebnissen, deren Sinn ein wesentlich pädagogischer ist. Zur Religion wurde die Pflege und Bildung des Geistig-Sittlichen der Menschennatur. Entscheidend für diese Grundhaltung ist der durch Wolff theologisch fundierte Gedanke des chronologischen Fortschrittes der Menschheit auf ein im Diesseits zu erreichendes Ziel, die Glückseligkeit der vernunftbeherrschten Menschheit. Der Glaube an die glückliche Zukunft der Menschheit lebt von dem Glauben an den guten Menschen. Individualismus und Menschheitsglaube sind Glieder einer Kette.

Pestalozzis Glaube an Gott ist identisch mit dem Glauben an sich selbst, an das Göttliche in der Menschennatur; ihn mit dem menschlichen Gefühl für Dank und Liebe zu wecken, ist die pädagogische Aufgabe. Pestalozzi spürt bald, daß die rationale Methode der Aufklärung hier notwendig versagt. Mit verstandesmäßigen Reflektionen ist das Gefühl der Liebe und des Dankes im Kinde nicht zu wecken. Pestalozzi wird für den Rousseauschen Naturbegriff und für die Ideen des Sturm und Drang empfänglich. Er spielt die Natur gegen die Kunst, das Gefühl gegen die Ratio, die Einfachheit gegen die Bildung, die Unwissenheit gegen die Erkenntnis aus (vgl. „Von Gesetzgebung und Kindermord") „Gott ist die nächste Beziehung der Menschheit" — die Berührung erfolgt in der Natur des Menschen, aber in ihrer Unmittelbarkeit, ihrem innersten Kerne, nicht in der Reflexion des Verstandes. Zu dieser Reflexion rechnet Pestalozzi bezeichnenderweise auch die Theologie, die als Papierwissenschaft die Erleuchtung des Menschen praktisch nicht erreichen könne. Pestalozzi haßte die „pfäffischen Maulbraucher", denn maulbrauchen ist „das eigentliche Gift für die Religiosität". Religion ist nicht da, wo sie geredet, sondern wo sie gelebt und gehandelt wird. Im Lichte dieser Religion des Handelns sieht er Jesus und macht ihn deshalb den Geistlichen streitig, im gleichen Lichte auch Luther. Jener ist für ihn der soziale Helfer, der Freund der Armen, aber auch der, der „die ewigen Gesetze der Natur zu erfüllen" lebte, dieser ist für ihn nicht ein Theologe, sondern ein Reformator der Sittlichkeit. Zum gottesdienstlichen Christentum der Kirche fand Pestalozzi keinen Weg, in der Theologie der Reformation sah er die eigentliche Organisierung des dogmatischen Intellektualismus. Wernle nennt diese Haltung Pestalozzis, die in ihrem Ausgangsort zeitlebens die gleiche bleibt, eine stoische Verengung des Chri-

stentums. Es ist aber nicht zu vergessen, daß die positivistische Haltung Pestalozzis nicht von seiner glühenden Religiosität losgelöst werden darf, die er als dauernde Aufforderung zur Tat empfindet. Freilich ist diese praktische Religiosität anders fundiert als seine Religionstheorie. Pestalozzi sieht, daß die staatskirchliche Religion, die alles beherrschen wollte, tatsächlichen elementaren Nöten des täglichen Lebens nicht gerecht geworden war. Er sieht die Ursache darin, daß der Wert der Religion „durch Vernachlässigung der Menschheit und durch Vernichtung des Heiligsten der Individualität getötet" wurde. Die praktische Leistung der politischen Kirche entsprach nicht ihrem religiösen Anspruch. „Unser heutiges Geschlecht lebt in Religionsworten und -begriffen ohne Glauben und ohne religiösen Sinn." Von der Kritik an der christlichen Gemeinschaft der Kirche richtet sich sein Blick auf das Individuum und auf die Frage, was Religion sei.

Die Religion ist „das heilige kühnste Wagstück meiner Natur" (Nachforschungen); „sie macht uns den göttlichen Funken, der ihr zugrunde liegt, tief in uns selber fühlen" (Schwanengesang). Die Unterscheidung, die Pestalozzi zwischen dem göttlichen Funken und der Religion macht, ist für das Verständnis seiner Religiosität und seiner Religionstheorie von Bedeutung. Über jenen ist eine weitere analytische Aussage nicht möglich; er ist apriorisch gegeben, nicht im Sinne eines Punktes oder einer Provinz im menschlichen Geiste — das wäre rationalistische Mystik — sondern im Sinne der „in meiner Natur lebenden besseren Kraft". „Diese Kraft ist selbständig, ihr Wesen ist in keiner Weise eine Folge irgendeiner Kraft meiner Natur." Ihre Dynamik wird spürbar in dem notwendigen Kampf des Menschen mit der tierischen Verdorbenheit seiner leiblichen Natur. Die Religion ist dieser Kampf des innersten göttlichen Wesens mit der tierischen Natur des Menschen. Wo dieser gegen das innere Zeugnis der Natur von Recht und Unrecht, gegen ihre ursprüngliche Ordnung handelt, da vernichtet sein Unglaube den Gehorsam, es entsteht Unwahrheit. Denn das große Übel kam in die Welt durch den Abfall der Väter und Mütter vom Glauben an sich selbst. Der Glaube an Gott aber vermag auf den Glauben an sich selbst nicht zu verzichten, er ist das oberste Bedürfnis unserer Natur, wie er ihre Einheit ist. Durch ihn wird das Göttliche wahrhaft entfaltet, das in der menschlichen Natur liegt. Darum wird die Religion immer als Werk meiner selbst Wahrheit, führt sie nur dann zur inneren Veredlung meiner selbst.

Die Religion Pestalozzis geht nicht von einer geschichtlichen Offenbarung Gottes nach innen, sondern von dem göttlichen Funken im Menschen nach außen. Der einzelne kann ausgehen „von dem, was er soll oder dessen, was ihm gelüstet". Wenn ihm die Wege, auf denen er gut sein kann, nicht verrammelt sind, wird seine Freiheit des Willens ihn zur Pflicht des Guten führen. Ihn zu diesem Bewußtsein zu helfen, ist die Aufgabe der Erziehung. Infolge der tierischen Sinnlichkeit der Natur sind nun aber dem Menschen von vornherein mit seiner Menschwerdung Hindernisse in den Weg gelegt; die Bildung muß mit der Geburt beginnen. Der göttliche Funke muß geweckt, die aus ihm folgenden religiösen Kräfte müssen gebildet werden. Das Instrument dieser Erweckung und Bildung ist die sinnlich-sittliche Beziehung des Kindes zur Mutter, die damit zur unentbehrlichen Vermittlerin wird. Pestalozzi hat diesen grundlegenden Prozeß im 13. Brief „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" eingehend geschildert.

Der Ausgangspunkt ist die Frage: „Wie entkeimt der Begriff von Gott in meiner Seele?" Die Antwort ist: „Die Gefühle der Liebe, des Vertrauens, des Dankes und die Fertigkeiten des Gehorsams müssen in mir entwickelt sein, ehe ich sie auf Gott anwenden kann. Ich muß Menschen lieben, ich muß Menschen trauen, ich muß Menschen danken, ehe ich mich dahin erheben kann, Gott zu lieben, Gott zu vertrauen und Gott zu gehorsamen . . ." (a. a. O.) Wie werden diese Gefühle entwickelt? — „Und ich finde, daß sie hauptsächlich von dem Verhältnis ausgehen, das zwischen dem unmündigen Kinde und seiner Mutter statthat." (a. a. O.) Es ist die gegebene Natur der Mutter,[1] ihr Kind zu lieben; sie wird von der Kraft ihres sinnlichen Instinktes dazu genötigt. Von diesem elementaren Grundverhältnis Mutter—Kind aus, das als sittlich gut naturgemäß gegeben ist, entfalten sich im unmittelbaren Zusammenhang mit der Befriedigung der sinnlichen Bedürfnisse des Kindes die ersten sittlichen Gefühle: bezogen sind diese ersten Gefühle der Liebe, des Vertrauens und des Dankes immer auf die Mutter. Aus ihrer Vereinigung entfaltet sich in Verbindung mit dem Gehorsam der erste Keim des Gewissens, „der erste Schatten der Pflicht". Gleichzeitig tragen diese Grundgefühle in ihrem ganzen Umfange das Wesen des sinnlichen Keimes von der Gemütsstimmung in sich, die der menschlichen Anhänglichkeit an den Urheber unserer Natur eigen ist. Mit der allmählichen Entwicklung der Selbständigkeit des Kindes, mit seiner Empfindung, der Mutter nicht mehr zu bedürfen, naht der Zeitpunkt, wo in diese sich lockernde Beziehung die Vorstellung von Gott als metaphysischer Mutter durch die natürliche Mutter hinein projiziert werden muß. „Dann wallet im Busen des Kindes ein unaussprechliches Etwas, es wallet im Busen des Kindes ein heiliges Wesen, es wallet im Busen des Kindes eine Glaubensneigung, die es über sich selbst erhebt." Die Gefühle der Liebe, des Dankes und des Vertrauens werden damit weit und „auf Gott, wie den Vater, Gott, wie die Mutter" gerichtet. Das Göttliche, das unaussprechliche Etwas ist also apriorisch in der Menschenseele da, aber es entwickelt sich nicht aus eigener Kraft, sondern bedarf des Anrufs durch die Mutter, durch deren Vermittlung der Mensch erst seiner Gottnähe in sich selbst inne wird.

Jn diesem pädagogischen Akt sind zwei Momente verbunden: die natürlich-reine elementare Liebesbeziehung Mutter—Kind und die menschliche „Vorstellung" von Gott; letztere ist wieder das ins Metaphysische erhobene Bewußtsein der Mutter von der Göttlichkeit ihrer und des Kindes Liebe. Göttlichkeit setzt Gott voraus. „Die edelste Mutter glaubt um ihres Kindes willen reiner und fester zu Gott . . ."

Wir haben damit den Schlüssel zum Verständnis der Deifizierung der Mutter und umgekehrt der Vermütterlichung Gottes in Pestalozzis System.[2] Das Göttliche, die das Leben des Menschen erst sittlich begründende Kraft kann nur durch die Mutter erweckt und entfaltet werden; in ihrer Hand liegt sonach letztlich das Heil der Menschheit. Um dieser Aufgabe willen wird die Mutter in Pestalozzis Denken so nahe an Gott herangerückt. Diese Vergöttlichung hat offensichtlich auch einen persönlichen Hintergrund in der Not, in die Pestalozzi gerät, eine logische Brücke zwischen den Menschen in seinen Widersprüchen

[1] „weil sie Mutter ist" (W. G. i. K. l.).

[2] W. G. i. K. l., 64. Br.: „ . . . also muß ich, wenn mir die Mutter an Gottes Statt ist und Gott an der Mutter Statt mein Herz füllt, so muß ich . . ."

und dem heiligen Gott zu finden. Pestalozzi war — woraus er nie ein Hehl machte — der Offenbarung Christi als des Erlösers nicht teilhaftig geworden. An die Stelle Christi tritt die Mutter, praktisch zunächst als die natürliche Verkörperung der Liebe, schwärmerisch dann ins Objektive erhoben als die unentbehrliche Vermittlerin, die das Amt der Schlüssel zum Reiche Gottes in dieser Welt verwaltet. In entsprechender Weise wird die Vorstellung von Gott durch diesen Prozeß gebildet: der an die Stelle der natürlichen Mutter tretende Gott wird von der Theorie her zur metaphysischen Mutter, von der pädagogischen Praxis Pestalozzis her zum metaphysischen Vater. Gott ist die metaphysische Verkörperung der natürlichen elterlichen Liebe. Glaube an ihn ist „reiner Sinn der Natur, horchendes Ohr der Unschuld auf den Ruf der Natur — daß Gott — der Vater ist". Wenn ich die Mutter liebe, liebe ich damit und darin Gott. Dann habe ich „den Ewigen in mir selbst erkannt." Denn „Gott ist der Gott meiner Mutter, er ist der Gott meines Herzens, er ist der Gott ihres Herzens; der Gott meines Hirns ist ein Hirngespinst — nur im Glauben an den Gott meines Herzens fühle ich mich Mensch" (a. a. O.).

Die geschilderte Entwicklung führt uns zu dem Ausgangspunkt der Pädagogik Pestalozzis. Die Erweckung des Göttlichen im Menschen geschieht durch einen bewußten sittlichen Erziehungsakt der Mutter; das Wissen um Gott, die Bildung des Gewissens ist praktisch abhängig von der ersten Erziehung. Diese Wegbereitung für die Religion ist eine entscheidende Aufgabe der Pestalozzischen Bildungslehre; diese Mission gibt ihr den unerhörten ethischen Ernst; von da aus rechtfertigt sich das Pathos der pädagogischen Leidenschaft Pestalozzis. Um dieser religiösen Begründung willen ist die Erziehung in seinem Sinn schlechthin Dienst an Gott. Die göttliche Kraft, ist sie erst einmal durch die pädagogische Vernunft der Mutter geweckt und wird sie mit ihrer Hilfe zur Religion gefördert, versucht durch die Macht des Willens zum Guten sich durchzusetzen, die Religiosität gewinnt ihr Leben in der sittlichen Lebenshaltung. Wir haben früher gezeigt, daß die von den göttlichen Kräften in der menschlichen Natur abstrahierte Gottesvorstellung in das Kind hinein projiziert und so das apriorische Göttliche in ihm geweckt wird. Es wird nun deutlich, daß diese Konstruktion ein Ausweg ist, um der Sittlichkeit des Menschen einen logischen metaphysischen Hintergrund und Halt zu geben, die wegen der Zwiespältigkeit der menschlichen Natur notwendig werden. Des sittlichen Kampfes wegen *will* der Mensch „einen Gott fürchten, damit er rechttun könne; er will einen Gott fürchten, damit der Tiersinn seiner Natur, den er an sich selbst verachtet, ihn nicht länger in seinem Innersten entwürdige" (a. a. O.). Mit zunehmender Sittlichkeit wird dieser Hilfsdienst des metaphysischen Gottes mehr und mehr hinfällig. Mit der wachsenden Selbstkraft der aus dem immanenten göttlichen Kern des Menschen sich entfaltenden religiös-sittlichen Antriebe schrumpft der Herrschaftsbereich des transzendenten Gottes ein, der wieder in die theoretische Sphäre entschwindet („der Gott meines Hirns ist ein Hirngespinst"). Die Religion fällt mit der Sittlichkeit in deren Vollendung zusammen: „Gottes Wille und das Edelste, Beste, das ich zu erschaffen vermag, ist mir ein und dasselbe." Die Innerlichkeit des Menschen gewinnt damit den Primat vor jeder Heteronomie. In der Antithese zur reformatorischen Frömmigkeit ausgedrückt, in der die Unmittelarkeit zu Gott nur durch die totale Bindung an den Mittler, das dem

menschlichen Willen in ganzem Umfang gegenüber stehende Wort Gottes Christus möglich ist, ist die Religion Pestalozzis in ihrer Wurzel die autochthone Religion der Romantik. Was ihn über Romantik und mystische Innerlichkeit hinaus führt und an den Idealismus annähert, ist die Bedeutung, die er dem Willen des Menschen, dem sittlichen Soll zumißt. Aber da dieser Wille aus dem göttlichen Funken in mir genährt wird, ist er grundsätzlich ungebrochen; der göttliche Funke meiner Natur und meiner Kraft ist in der Lage „mich selbst in mir zu richten, zu verdammen und loszusprechen". Das Dasein Gottes wird vom Menschen her abgeleitet. Die Immanenz-Religion erzeugt den metaphysischen Gott der Transzendenz. Immanenz-Religion und Transzendental-Theologie folgen systematisch auf dem Boden eines empirischen Rationalismus aufeinander.

Die Methode, die zur Entstehung der ersten sittlichen Regungen führt, soll als Prinzip für jede Erziehung genommen werden (Elementar-Methode). Aus ihr ergibt sich auch die Stellung Pestalozzis zum Religionsunterricht in der Schule. Nicht die objektive Religion im Sinne des Christentums ist der Ausgangspunkt, sondern die reine Natur, das Göttliche im Menschen. Aus der Natur entwickelt sich naturgesetzlich die Religiosität, die nun eine metaphysische Hilfsstellung in dem oben gezeigten Sinne für die Bildung und Durchsetzung der sittlichen Ideale einnimmt. Die praktische Selbständigkeit der Religion, die Pestalozzi schon beim Kleinkinde bestreitet, geht logisch auch im Unterricht verloren. Pestalozzis Stellung gegen jeden Dogmatismus gerade in religiöser Hinsicht muß diesen Prozeß noch fördern. Das Ziel der religiösen Unterweisung ist, die Harmonie der physischen, seelischen und sittlichen Kräfte herzustellen. Ist das Individuum in sich harmonisch, so ist die Grundlage nicht nur zu seiner eigenen Seligkeit gegeben, sondern dann hat es auch die Gemeinkraft der Liebe zu anderen Menschen.

Die Familie ist der erste Rahmen, innerhalb dessen sich die Gemeinkraft der Liebe auswirkt; die Wohnstube ist die Welt im kleinen, sie ist das vollkommene Abbild der romantisch ersehnten Vollkommenheit der Welt schlechthin. Dem Glauben an das Göttliche im Menschen entspricht der Glaube an das in der Welt enthaltene Reich Gottes, das im Sinne des Fortschritts der Menschheit sich stufenweise „entwickelt". Die Stufen seines Kommens sind die gleichen wie die der Entwicklung des Individuums: Natur-(Familie)-Gesellschaft-(Staat)-Sittlichkeit (Welt, Reich Gottes). Das dauernde Fundament aber ist die Liebeskraft des einzelnen, von der die soziologischen Gebilde — Pestalozzi denkt notwendig soziologisch — abhängig sind. Familie, Schule, Kirche und Staat müssen sich in den Dienst dieser Liebe um des Individuums willen für die Welt stellen, denn das Reich Gottes kommt durch die einzelnen, wie die Welt aus einzelnen besteht.

Die Schwierigkeit, die sich aus der Verabsolutierung des Individuums für die Frage der Gemeinschaft ergibt, wird offenkundig. Wenn man die Welt vom autonomen Individuum her denkt und aufbaut, endet man in den Kategorien der Gesellschaft, der Masse der einzelnen, immer im Kollektivum, das der rationale Ersatz der Gemeinschaft wird. Pestalozzi kannte das Volk nicht als nationale Gemeinschaft, sondern sah in ihm nur das soziale Gebilde. Er spricht vom Kollektivum, wenn er von Staat und Kirche spricht. Der Sinn des Staates liegt in der „Sicherstellung der Möglichkeiten der Ruhe, der Befriedigung, der Aufnung (Öffnung), der Vorteile des Beisammenlebens großer oder kleiner Menschenhaufen". Solange das Individuum nicht gut ist, kann auch das Kollektivum

nicht gut sein, solange ist die Masse, das potenzierte Tierisch-Sinnliche des Menschen, die Ursache aller Verderbnis. Gemeinschaft vom absoluten einzelnen her schaffen zu wollen ist aber eine contradiktio in se. Es ist das Wesen der Gemeinschaft, daß sie ursprünglichen Charakter hat. Pestalozzi hat diese Gemeinschaft nicht gekannt, darin liegt seine Tragik, von daher ist seine pädagogische Lehre und Praxis zu kritisieren. Wir sagen ausdrücklich: auch seine Praxis, denn es handelt sich bei Pestalozzi nicht nur um einen theoretischen Denkfehler, sondern um eine praktische Nichtverwurzelung, die durch die politischen Verhältnisse der Schweiz, durch die staatskirchliche Orthodoxie, wie durch die aufklärerische Bewußtseinsphilosophie vertieft worden ist. Dem Pädagogen des Elementaren fehlte das Elementarste; in dieser Tatsache, nicht in den politischen und ökonomischen Schwierigkeiten ist das Scheitern aller seiner pädagogischen Unternehmungen begründet.[1]

Wir stehen damit vor der Frage, ob die Religion Pestalozzis nicht notwendig in eine Lebenskrise geführt habe. Denn wenn einer unter den Aufklärern und den Genies der Sturm- und Drangzeit restlos Ernst gemacht hat mit der Lehre vom sittlich Guten im Menschen, das zu bilden und zu pflegen die Aufgabe sei — dann Pestalozzi. Tatsächlich hat Pestalozzi diese Krise erlebt; sie ist zur Beurteilung seiner Religion deshalb wichtig, weil in ihr deutlich wird, daß Pestalozzis Leben von einer Glaubenswirklichkeit her aufgehoben war, die in einem paradoxen Verhältnis zu seiner Religion stand. Zwischen der Wirklichkeit seines Glaubens, wie sie in der Krise sichtbar wird, und dem Bewußtsein seiner Religion, das doch von jener Wirklichkeit lebt, besteht eine rational nicht überbrückbare Kluft. Wir vermögen der Ursache dieser Paradoxie nur geschichtlich näher zu kommen.

Die Schweizer Aufklärung hatte im Gefolge des Deismus den Gott der Orthodoxie zwar seines Charakters als des in Christus geoffenbarten beraubt, aber sie konnte dies nur unter der Voraussetzung ihres Wissens um den christlichen Gott; sie konnte sich diesem Wissen so wenig wie der Geschichte entziehen. Die Aufklärung abstrahiert den ihr geschichtlich durch das Christentum bekannten Gott vom Christentum und versucht ihr apriorisches Wissen um ihn nachträglich aus eigener Kraft der Vernunft von unten her empirisch zu begründen, Gott als die Summe der höchsten Wahrheiten, als höchstes Wesen zu definieren. Insofern bildet das Christentum für Pestalozzi, wie für Aufklärung, Sturm und Drang und den Idealismus nicht nur die geistige Voraussetzung, sondern auch eine sehr wesentliche Rückendeckung, deren sich Pestalozzi für seine Lehre immer wieder bediente. Pestalozzi konnte sich wohl theoretisch der Lehre von Gott entziehen, aber er konnte nicht seiner Glaubensintuition, der Wirklichkeit, dem Willen Gottes ausweichen: darüber hatte sein Bewußtsein keine Macht. Der Gott, zu dem Pestalozzi betet, ist sehr viel mehr als die Summe der guten Eigenschaften des Menschen, die Pestalozzi durch die rationale Erkenntnis zugänglich erscheinen. Eine Ineinssetzung der Wirklichkeit des Glaubens und der Theorie seiner Religion ist ihm entsprechend zeitlebens nicht gelungen, konnte ihm nicht gelingen. Sein religiöses Leben bleibt eine latente Krise, deren Höhepunkt im 11. Brief: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" dargestellt ist. „Freund! ein Weib, größer als kein Mann, ein Weib, das durch ein Leben, dessen

[1] Wenn die liberale Pädagogik den Versuch machte, der Sozialpädagogik einen „nationalen Rahmen" zu geben, so mußte sie gerade, weil sie speziell von Pestalozzi herkommt, auf diese Grundfragestellung hingewiesen werden.

Unglück mein Elend aufwiegt, sich nur veredelte und nie entwürdigte, sah das Nahen der Wegwerfung meiner selbst seit langem und antwortet mir auf das Wort meiner Verzweiflung: es ist nicht daran gelegen!: ‚O Pestalozzi, wenn der Mensch einmal dahin kommt, dieses Wort der Verzweiflung auszusprechen, so helfe ihm Gott, er kann sich selbst nicht mehr helfen'." Überlegt man, daß die Aufklärung der eigenen Kraft, der persönlichen Vernunft, dem Menschen in naturgegebener Göttlichkeit alle Macht gab, so wird klar, wie groß in diesem Moment der Niederbruch Pestalozzis ist. Er war bedingt durch das Scheitern aller seiner praktischen Pläne, durch jahrelange Berufslosigkeit. Es ist bezeichnend, daß Pestalozzi die Antwort Gottes in diesen zwei Umständen sieht: in seinem eigenen Entschluß: „ich will Schulmeister werden" und im anfänglichen Gelingen seiner Armenanstalt in Stans. Nicht sich selbst, sondern sein Werk glaubt er unter die Gnade Gottes gestellt. Er spürt intuitiv, was er theoretisch nicht faßt, daß das Reich Gottes nichts theoretisches, sondern etwas dynamisches ist. In dieser Erfahrung sieht er das Ziel seines Lebens gerechtfertigt als „das Opfer, das ich von Kindesbeinen an den Verlassenen im Lande habe bringen wollen und nie habe bringen können". Diese untheoretische Erfahrung von der Wirklichkeit Gottes begründet die Paradoxie seines Lebens. Wenn Pestalozzi in späteren Äußerungen im Christentum nicht mehr nur die reinste, aber wirklichkeitsfremde Lehre von der Sittlichkeit sieht, so widerspricht das seinem System — aber dieser Widerspruch ist gleichwohl ein entscheidender Akzent seines Lebens auf seiner Theorie. Wer die Theorien Pestalozzis von der Gesamtwirklichkeit seines Lebens loslöst, abstrahiert und verfälscht sie, mag er sie noch so „richtig" darstellen.

Im Schwanengesang spricht Pestalozzi vom gemeinsamen Willen des Christentums und der Elementarbildung: Gnade und Willensarbeit; in seinen Briefen an Greaves, deren letzter ganz der Religion gewidmet ist, sagt er: „das Kind muß lernen auf dem Weg der göttlichen Gnade zu wandern". Es ist falsch, daraus den Schluß zu ziehen, der ältere Pestalozzi sei bekehrt gewesen und darin einen Triumph des Christentums zu sehen. Pestalozzis reife Haltung zum Christentum war die Bereitschaft zum Glauben (an Christus), eine Bereitschaft, die in der Erschütterung seines Glaubens an das Göttliche im Menschen und in der Erkenntnis der objektiven geschichtlichen Macht des Christentums begründet ist. In den „Reden an mein Haus" stehen die Klagen: „Je glücklicher ich wurde, desto mehr verlor ich meine Kraft. Ich schrieb das Gute, das Gott mir erwies, mir selbst zu." „Ich weiß es Gott, vor deinem Angesicht und vor dem Angesicht meiner Freunde sage ich es offen und frei: meine Selbsttäuschung stieg auf einen Grad, den ich mir selbst nicht für möglich gehalten hätte."

Pestalozzi stand gleichsam vor dem Tor des christlichen Glaubens; er wußte — der Prädestinationsgedanke Calvins findet darin einen Ausdruck — daß er zum Durchbruch des Glaubens nichts tun könne als bereit zu sein. Sein Wort: „Jesus Christus . . ., in dir allein, finde ich Geist und Leben; in dir allein finde ich Erlösung vom Tode" („Noch etwas über Jesus Christus") drückt eine Hoffnung aus. Bereitschaft und Hoffnung spiegeln sich wieder in dem Bestreben Pestalozzis, das Christentum objektiv in seine Bildungslehre einzugliedern. Der Geist der Elementarbildung will die Religion, bereitet dem Christentum den Weg und macht seine Pfade recht" („Ansichten und Erfahrungen, den Geist der

Elementarbildung betreffend"). Der Bereich, in den er das Glaubenserlebnis gebannt glaubt, ist der der natürlichen Liebeskraft. Er interpretiert entsprechend die christlich-johanneische Liebe im kreatürlichen Sinn, nimmt das Urchristentum als Objektivierung der natürlichen ungebrochenen Liebesbeziehung: Ich-Du. Zweifellos verfälscht er es mit dieser Verwechslung, denn er vergißt die seiner Anthropologie diametral entgegengesetzte Voraussetzung der christlichen Liebe: das Bewußtsein der apriorischen Sündhaftigkeit des Menschen; er verfälscht dadurch aber auch seine eigene Lehre von der Liebeskraft, denn die christliche Liebe ist gerade keine natürliche. Diese Verwechslung, in der die christliche agape in die Humanitätslehre aufgenommen wird, hat der Aufklärung ihre dialektische Gefährlichkeit gegeben.

Man sieht: Pestalozzi denkt das Christentum von der Möglichkeit des Glaubens her; er denkt Christentum und seine Elementarlehre in einer horizontalen Ebene. Der Glaube wird zu einer möglichen Theorie, er wird aber gerade dadurch entwirklicht. Pestalozzi will ihm pädagogische Brücken bauen, indem er seine existentielle Bereitschaft theoretisch verallgemeinert. Das ist unmöglich, denn Bereitschaft zum Glauben läßt sich nicht abstrahieren. Wieder ist die Paradoxie die, daß Pestalozzi, sowie er sein eigenes religiöses Leben theoretisch zu formulieren versucht, sich von der Wirklichkeit wegbegibt, die sein Denken begründet. Deshalb wird er um so glücklicher, je mehr er seine Kraft verliert, die Kraft seines abstrahierenden Geistes. Sie ist die Ursache, daß er aus seiner Religion eine Theorie konstruierte, die nur die des Schwärmers sein konnte. Die Zwiespältigkeit seines pädagogischen Systems hat in dieser Theorie ihre Wurzel: es ist nur unter dem Aspekt der religiösen Paradoxie zu verstehen und zu beurteilen. Von solcher Paradoxie sagt Kierkegaard in der „Reinheit des Herzens": „Über diese Zwiespältigkeit ist es schwierig zu sprechen, da sie dem einen und dem andern gleicht und da sie immerfort in Veränderung wechselt — so schnell, daß sie sich vielmals verändert haben kann, während die Sprache kaum damit fertig ist, eine einzelne Äußerung zu beschreiben."

* *
*

Schrifttum.

R. R. Schmidt, Der Geist der Vorzeit. Mit 110 Abb. auf 50 Tafeln und 100 Textabbildungen. Keil Verlag Berlin 1934. 244 Seiten. Preis geheftet RM 5,— Ganzleinen RM 6,50.

Die Aufgabe, die Verf. sich gestellt hat, ist eine außerordentlich schwierige: auf Grund alles dessen, was aus der Vorzeit bekannt ist, ein Bild der seelischen Verfassung des Vorzeitmenschen zu zeichnen. Schon die Frage nach dem seelischen Leben der Vorzeit gestellt zu haben, ist verdienstvoll, umsomehr als der Fragesteller nicht aus den Reihen der Psychologen kommt, sondern in der Vorgeschichte beheimatet ist. Die Psychologen werden ihm dafür Dank wissen, umsomehr als er in mühevoller Kleinarbeit alle die Tatsachen aufgespürt und zusammengetragen hat, die Schlüsse auf das Seelenleben des Vorzeitmenschen zulassen, um sie zu einer überzeugenden Beweiskette zusammen zu schließen. Die Vielfalt dessen, was der Deutung zugrundegelegt wird, ist erstaunlich und gibt die Möglichkeit, ein und dasselbe auf ganz verschiedenen Wegen zu beweisen und entkräftet zahlreiche Einwände, die gegen Ergebnisse, die nur mit der Methode der Interpretation des vorhandenen Werkes gewonnen wurden, erhoben werden könnten. Die Verschieden-

heit von Schädelbau und Struktur des Gehirnes, die aus den im Schädel hinterlassenen Eindrücken erkennbar ist, so daß beispielsweise der Zeitpunkt, zu dem die rechte Hand im Gebrauch bevorzugt zu werden begann, aus der beginnenden Ungleichheit in der Ausbildung der beiden Hemisphären des Gehirnes ermittelt werden kann, eine Feststellung, die durch die vorgefundenen Geräte bestätigt wird, ist eine dieser Tatsachengruppen. Die Eigenart von Lebensweise und Geräten, Form der Totenbestattung und künstlerische Leistungen, wie sie vor allem in den zahlreichen Höhlenzeichnungen vorliegen, von denen eine reiche Auswahl in den Abbildungen wiedergegeben ist, wird Ausgangspunkt der Feststellungen über die diesen Tatsachen zugrundeliegende Seelenstruktur. Die gewaltigen Umweltveränderungen der Eiszeit werden allenthalben in die Betrachtung als die die Entwicklung vorwärtstreibenden Kräfte mit einbezogen. Von den Frühmenschen des Eiszeitalters ist der Pithekanthropus, soweit gleichzeitige Funde vermuten lassen, zum Gebrauch von vorgefundenen Dingen als Werkzeug, noch nicht zur Werkzeugherstellung fähig, er steht also auf der Vorstufe der Kultur und unter anderem zeigt die Ausbildung der dritten Stirnwindung im Gehirn, die vollkommener ist als bei allen Menschenaffen, daß er über das Leben des Tieres hinaus zu wachsen beginnt. Der Sinanthropus hingegen kennt bereits das menschliche Grundgefühl der Sorge, er richtet sein Werkzeug zu, bereitet Feuer und Nahrung. Bei ihm glaubt Verf. von „der Verlagerung des Schwerpunktes der menschlichen Entwicklung vom Körperpol auf den Seelenpol hin" sprechen zu können.

Den zweiten großen Abschnitt seiner Werdung durchläuft der Mensch der früh altsteinzeitlichen Kultur, dessen Werkhand in anatomischer Beziehung zusehends besser ausgebildet ist und dessen handwerklich technische Leistungen, wie die Funde bezeugen, erstaunliche sind. Zusammenschluß der Menschen zu Lebensgemeinschaften wird an der Wohnweise offenbar, Kinnbildung, Ausbildung von Sprachmuskulatur und Sprachzentrum im Gehirn lassen darauf schließen, daß sprachliche Verständigung an Bedeutung gewinnt. Die Sorge um die Lebensdauer führt zur Entfaltung des Totenkultes, und zwar wird der Tote als lebendiger Leichnam in der Wohnhöhle bestattet. In Totenpflege und Jagdbrauch finden sich erste Anzeichen magischer Grundhaltung, die auf der dritten und letzten Stufe der Menschheitswerdung, die von den Ursapiensrassen (Cro-Magnon-, Brünn-, Grimaldirasse) getragen wird, zu vollster Blüte gelangt. Für diese Stufe liefern die Höhlenbilder ein reiches Beweismaterial. Die Überlegenheit der urnordländischen Rasse auf allen Gebieten der Technik und Kunst zeigt sich schon zu diesem Zeitpunkt, ebenso ihr arteigenes Lebensgefühl. Die gleichzeitige Steinzeitkultur von Caspien, die ursprünglich von der Grimaldirasse getragen ist, erscheint nur als ihr schwacher Abglanz. Mit dem Ende der Eiszeit vollzieht sich eine letzte entscheidende Wandlung: Seelenglaube und Jenseitsglaube treten auf, besonders deutlich erkennbar in der Teil-(Kopf)bestattung der Toten, es gibt Tierverkleidung und Zauberwesen. Der Übergang zum kosmisch mythischen Weltbild beginnt, das Verf. in einem nächsten Bande zu behandeln beabsichtigt. Das magische Denken wird damit aber keinesfalls ein für alle mal überwunden. Denn, so lautet der tragende Gedanke dieses Buches, „der Bau unserer Seele ist eine Schöpfung der Vorzeit" und im Zuge unserer Entwicklung wiederholen wir jeder einzelne die Stammesentwicklung. Das magische Denken des Kleinkindes, das Zurücksinken auf frühere (magische) Lebensstufen bei Geisteskrankheiten, sind ebenso ein Beweis dafür, wie die Rolle, die die magische Geisteshaltung für den Haushalt des Gefühllebens des Einzelnen auch in der Gegenwart noch spielt. Eine vergleichende Betrachtung von phylogenetischer und ontogenetischer Entwicklung, weit über die vom Verf. selbst nach dieser Richtung hin gemachten Versuche hinaus, wird zugleich zur Bestätigung der Richtigkeit seiner Deutung, die er manchen, bisher psychologisch nicht betrachteten Einzeltatsachen gibt. Es wäre zu wünschen, daß vor allem die Kinderpsychologen, die ja viel günstigere Bedingungen bei der Tatsachenermittlung haben als der Vorgeschichtler, ihm diesen Beweis als Anerkennung seiner Arbeit nicht allzulange vorenthielten.

Berlin-Friedenau. Hildegard Hetzer.

Lochner, Rudolf, Erziehungswissenschaft. Kurzgefaßtes Lehrbuch zum Gebrauch an Hochschulen. München: Oldenbourg 1934. VIII, 211 S. Kart. 5.— RM.

Das Buch des Professors der Erziehungswissenschaft in Hirschberg (Riesengeb.) ist folgendermaßen gegliedert: I. Der Ausgangsbegriff (1. Der „reine Fall Erziehung". 2. Ausgangsbegriff und lehrgemäßer Grundbegriff. 3. Die Bestimmung des Ausgangsbegriffes in den bisherigen Lehrgebäuden. 4. Der Vorrangskampf der Begriffe „Erziehung" und „Bildung" in den bisherigen Lehrgebäuden. 5. Ergebnis). II. Die erzieherische Grunderscheinung im allgemeinen (6. Das gesellschaftliche Erscheinungsbild in seinen Erstreckungen. 7. Der Gestaltswandel des einzelnen Gruppengliedes. 8. Die Erscheinungsweisen der Prägung. 9. Erste Bestimmung der erzieherischen Grunderscheinung. 10. Richtung und Dauer der er-

zieherischen Handlungen. 11. Das Verhältnis von Prägung und Erziehung. 12. Zweite Bestimmung der erzieherischen Grunderscheinung). III. Der Gestaltwandel der erzieherischen Grunderscheinung (13. Die Gesellungsformen der erzieherischen Grunderscheinung. 14. Kampf, Macht, Führung und Neigung in der Erziehung. 15. Innenbau, Verflechtung und Bereich der erzieherischen Grunderscheinung). IV. Der Mensch als Zögling (16. Die Zöglingsgestalt und ihre Wandlungen. 17. Erziehbarkeit als Grundlage des Zöglingssinns. 18. Gruppen als Zöglinge und Zöglingsgruppen. 19. Kulturgut und Zöglingsgestalt. 20. Zöglingsgestalt und Erzogenheit. 21. Die Bedingungen der Erzogenheit). V. Der Mensch als Erzieher (22. Schwierigkeiten bei der Bestimmung der Merkmale der Erziehergestalt. 23. Die innersten Merkmale des Erziehertums. 24. Erziehergruppen und Gruppen als Erzieher. 25. Zur Beurteilung der sog. „Selbsterziehung"). VI. Das erzieherische Handeln (26. Die Maßnahmen des engsten Bereiches. 27. Die Maßnahmen des weiteren Bereiches. 28. Die Mittel des erzieherischen Handelns. 29. Abfolge und Plangestaltung des erzieherischen Handelns. 30. Erzieherische Zielsetzung und ihre Möglichkeiten). VII. Die erzieherischen Gruppen (31. Die Rolle der Erziehung im Gruppenleben. 32. Familienerziehung. 33. Betriebserziehung. 34. Schulerziehung).

Die ausführliche Wiedergabe der Gedankenfolge des Verf. vermag schon annähernd einen Begriff von der Weite und Tiefe wie von der gedanklichen Art des vorliegenden Buches zu vermitteln. Gewiß — mancher Leser, der einer von Veröffentlichung über Erziehung in erster Linie ein überzeugungsvolles Bekenntnis des Verf. erwartet, um durch die Lebendigkeit und Schwungkraft des Ganzen sich unmittelbar zu erfolgreicher Handlung anspornen zu lassen, wird allerdings insofern enttäuscht sein. Wer aber von einem ausdrücklich nicht als „Erziehungslehre", sondern als „Erziehungswissenschaft" betitelten Werke mit gutem Recht Erkenntnis verlangt, der wird ohne weiteres den Wert gerade dieser Neuerscheinung anerkennen. Stellt sie doch den bedeutungsvollen Versuch dar, den heute neubelebten Bereich erzieherischen Geschehens in seinem fragenreichen Gesamtumfang zu erfassen und insbesondere in seinen Teilerscheinungen allseitig aufzuhellen! In der wohltuenden Klarheit, die über das vielgliedrige Ganze ausgebreitet wird, liegt denn das besondere Verdienst des Verf. und der gerade für die Gegenwart beachtliche Wert seiner Schrift, die — übrigens in unauffälliger Fremdwortfreiheit abgefaßt — sich durch schlichte, allgemeinverständliche Darstellung auszeichnet. Dabei ist die Art, wie die mannigfachen Wirrnisse aufgehellt werden, ebensoweit von jener blutleeren Vernünftelei entfernt wie von der Tat- und Lebensferne des reinen Gelehrten. Vielmehr befähigt gerade die bei Pädagogen nicht sehr häufige Verbindung von theoretischer Gründlichkeit und Wirklichkeitsnähe den Verf. zu genauer Abgrenzung und Bestimmung der vielfältig miteinander verschlungenen Einzelzüge erzieherischen Handelns — wozu die begriffliche Sauberkeit im Gebrauch der maßgeblichen Fachausdrücke nicht wenig beiträgt. So wird denn bei solcher Denksorgfalt verständlich, daß der im Schrifttum wohlbewanderte Verf. nicht bloß — um nur auf einige Ergebnisse von grundsätzlicher Bedeutung hinzuweisen — die Schwierigkeiten inbetreff des Verhältnisses zwischen Erziehung und Bildung beseitigt; er entwirrt auch die leidige Verquickung von unbewußter und bewußter Zöglings-Beeinflussung zu einem angeblich einzigen, gleichermaßen als „Erziehung" bezeichneten Gebilde, ohne doch im geringsten den Wert der unbewußten Wirkungen auf den zu erziehenden Menschen anzuzweifeln. Vor allem gelingt es auch dem Verf., endlich einmal das arge, durch die berechtigte Betonung der Gemeinschaft als Erziehungsgefüges entstandene Mißverständnis zu beheben, wonach Erziehung möglich wäre, ohne daß die Erziehungswirkung doch das jeweils besondere Gemeinschaftsglied als Einzelwesen unmittelbar beträfe. — Nach allem zu urteilen, erscheint das vorliegende „Lehrbuch zum Gebrauch an Hochschulen ganz besonders geeignet, den Dienst zu leisten, den der Verf. mittelbar auch für „überlegtes erzieherisches Handeln" erhofft.

Rostock. Johs. Erich Heyde.

Opahle, Oswald: Kurze Unterrichtslehre im Sinne ganzheitlicher Unterrichtsauffassung. (X und 120 Seiten.) Freiburg i. B. 1933. Herder. Kartoniert 2.80, in Leinen 3.50.

„Die eigentliche Absicht dieser Schrift geht dahin, jene Unterrichtsmethodik, die mit isolierten Momenten des Unterrichts rechnet und ein stückweises Lernen anstrebt, also eine sogenannte ‚Häppchenpädagogik', aus der Einsicht in die Gesetzlichkeit des Unterrichts zu überwinden und die Grundlagen schaffen zu helfen für eine ganzheitliche, am Gesetz der Sache orientierte Pädagogik."

In der Darlegung seiner Auffassung geht der Verfasser aus vom Begriff des Unterrichts, erörtert anschließend das Problem und die Ziele desselben. Darauf folgt eine Behandlung der allgemeinen und besonderen Unterrichtsprinzipien und der Aneignungsstufen des Stoffes. Danach geht er auf die Praxis ein. Den Schluß des Buches bildet ein Kapitel über das Berufsethos des Lehrers.

Das Ziel des Verfassers, die sogenannte „Häppchenpädagogik" zu überwinden, ist zweifellos lobenswert, nur handelt es sich hierbei nicht um eine „grundsätzliche Neuauffassung des Unterrichts"; denn derartige Bestrebungen hat es schon immer in der Pädagogik gegeben, besonders lag vielen pädagogischen und methodischen Bestrebungen der letzten Jahrzehnte das Prinzip der „ganzheitlichen Unterrichtsauffassung" zugrunde. Wenn auch der Begriff „ganzheitlich" damals noch nicht verwandt wurde, so handelte es sich doch um die gleiche Einstellung. Der Verfasser hätte gut getan, wenn er seine Auffassung von der bisherigen scharf abgehoben und gezeigt hätte, worin bei ihm das grundsätzlich Neue besteht.

Manches, was der Verfasser vertritt, ist wissenschaftlich nicht haltbar. Als Beispiel sei sein psychologischer Standpunkt angeführt. Er behauptet: „Die Erlebnisse sind nicht aus ihren Ursachen kausalgesetzlich zu ‚erklären', sondern als Erscheinungen besonderer Art in ihrer eigentümlichen Richtungsbestimmtheit zu ‚verstehen'." Hätte der Verfasser recht, wäre eine kausalgesetzliche Erklärung der psychischen Phänomene nicht möglich, so bedeutet das die Unmöglichkeit der empirischen Psychologie. Gegen Opahles Auffassung sprechen aber die Tatsachen; die psychischen Tätigkeiten laufen in der Natur ab und sind als solche beobachtbar. Als Vorgänge der inneren Natur unterstehen sie psychischen Gesetzen, die ebenso Naturgesetze sind wie die Gesetze der äußeren Natur, infolgedessen sind sie auch kausalgesetzlich zu erklären.

Ebenso unhaltbar ist auch die Ansicht, daß der ganzheitliche Charakter der Erlebnisse die Annahme einer Vielheit von Seelenvermögen ausschlösse; denn aus der Tatsache, daß an einem Erlebnis verschiedene psychische Tätigkeiten (Denken, Fühlen, Wollen) beteiligt sind und jedes Erlebnis eine Ganzheit ist, kann man nicht auf die Unmöglichkeit einer Vielheit von Seelenvermögen schließen.

Hinsichtlich der Darstellung läßt die Schrift an Klarheit und Konsequenz zu wünschen übrig. So sind die Definitionen nicht immer zweckmäßig. Wenn z. B. der Unterricht als „eine Übertragung eines Wissens oder eines durch Wissen geleiteten Könnens vom Lehrer zum Schüler" definiert wird, so ist dies zum mindesten nicht eindeutig; denn diese Formulierung trifft auch zu für den Unterricht der alten Lernschule, deren Unterrichtsweise der Verfasser ablehnt.

Es ließen sich leicht noch mehr Stellen aus dem Opahleschen Buch anführen, die sowohl in sachlicher als auch in logischer Hinsicht stark anfechtbar sind, doch das ist wegen Raummangels nicht möglich. Abschließend ist zu sagen, daß der kritische Leser sich des Urteils nicht erwehren kann: Der Verfasser hat die in dieser Schrift bearbeiteten Probleme nicht bis in die letzten Konsequenzen durchdacht. Er hat es bei der Bearbeitung an der Gründlichkeit fehlen lassen, die der Wichtigkeit dieser Probleme angemessen wäre. Dieser Mangel kann durch noch so viele wissenschaftlich klingende Ausdrücke nicht ausgeglichen werden.

Göttingen. Heinrich Düker.

Ilse Obrig, Kinder erzählen angefangene Geschichten weiter. Arbeiten zur Entwicklungspsychol. Herausgeg. v. F. Krueger. XIII. Stück. C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung. 1934. 68 S. 3.60 M.

In vorliegender Arbeit unternimmt Verf. eine formal-psychologische Analyse von Weitererzählungen angefangener Geschichten. Bei den als psychol. Material dienenden Weitererzählungen handelt es sich um Produktionen von Kindern des 4.—12. Lebensjahres; mit den in der Analyse als Hauptkategorien angewandten Begriffen wie „Gerichtetheit", „Einstellung", „Gestaltung" steht die Arbeit auf dem Boden der Struktur- und Gestaltpsychologie Kruegerscher und Dürckheimscher Richtung. Die eigentliche Leistung der von starker Einfühlung in die Psyche des Kindes zeugenden, formal und inhaltlich klar gegliederten Untersuchung nach Grundformen, Inhalt, Gestaltungsfaktoren und den Bedingungen der Gestaltungsformen liegt, abgesehen von den sprachästhetischen Erkenntnissen, ebenso sehr in der Ablösung formaler Strukturelemente und -einheiten aus den vorstellungsmäßigen Inhalten der Produktionen wie in dem Nachweis und der Herausstellung dreier in den zur Untersuchung stehenden Altersraum fallenden psychologischen Entwicklungsstufen für den Bereich sprachlicher Phantasieschöpfungen. Der bei rein formal-psychologischen Analysen bestehenden Gefahr einer „Aushöhlung" des Gegenstandes ist die Arbeit glücklich entgangen. Die Ergebnisse beweisen ihre wissenschaftliche Bedeutung.

Tübingen. Ernst Haigis.

Für den Inhalt verantwortlich: Professor Otto Scheibner, Leipzig N 22, Cöthener Str. 64. Anzeigenleiter: Kurt Henker, Leipzig C 1. Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig C 1. (Postscheckkonto Leipzig 616 17.) Buchdruckerei Oswald Schmidt G. m. b. H., Leipzig C 1.
(I. v. W. g.) Pl. 3.

Erziehung zur Leistung.

Von Friedrich Glaeser.

Wie eine Leistung zustande komme und gelinge, wie sie gesteigert und verbessert werden könne, fragt nicht nur der Lehrer und der Erzieher; im Handwerk, in der Wirtschaft, in jedem Berufsgebiet, in Sport und Kunst werden diese Fragen gestellt; das gesamte wirtschaftliche und kulturelle Leben eines Volkes ist an ihnen beteiligt. Ist es schon für den Einzelnen von Vorteil und nicht selten entscheidend für sein Fortkommen, daß seine Leistungsfähigkeit richtig erkannt und zweckentsprechend ausgebildet werde, so ist es erst recht für die Gemeinschaft wünschenswert, ja unerläßlich, daß alle ihre Glieder die ihnen zukommenden Leistungen möglichst gut vollbringen.

Psychologie, Psychotechnik und Pädagogik rücken von verschiedenen Seiten her der Frage der Leistung nahe. Wir haben eine reiche, mannigfaltige Menge von Untersuchungen, Messungen, Prüfungen einzelner Leistungen, durch die sowohl das Eigentümliche eines bestimmten Leistungsgebietes aufgedeckt, als auch der Leistungsstand und die Leistungseignung des einzelnen ermittelt werden kann. Solchen Untersuchungen kommt zweifellos große Bedeutung fürs Leben zu. Und doch, scheint es, wird dabei meistens die einzelne Leistung nicht in einem genügend weiten Rahmen gesehen: sie bleibt für sich als Einzelleistung neben andern stehen; wir sehen wohl, wie sie in einer bestimmten Anlage, nicht aber wie sie im ganzen Menschen verwurzelt ist. Darum muß einmal grundlegend gefragt werden: was ist Leistung überhaupt? Es muß versucht werden, Leistung als ein Ganzes, eingelagert in weitere ganzheitliche Zusammenhänge, wie Mensch, Leben, Dasein zu sehen und so die allgemeinsten Bedingungen für das Zustandekommen, die Verbesserung und Steigerung von Leistungen zu finden.

Wie notwendig eine solche möglichst grundlegende Frage ist, lehrt die Erziehung immer wieder. Wenn die vom Kinde geforderten Leistungen nicht gelingen, so zeigt sich, wie verwickelt und weitreichend die Voraussetzungen einer Leistung sein können. Zu den so mannigfaltigen Bedingungen des „Könnens" im Kinde kommt noch die nicht minder schwer zu erfassende und zu lenkende seines „Willens"; neben einer Anlage, die untrüglich festzustellen schon ungeheuer schwierig ist, stehen noch die so schwer zugänglichen Voraussetzungen der Neigung und der Bereitschaft. Unentwirrbar und unlösbar wird die Frage zuletzt dadurch, daß die genannten Bedingungen (Wille, Neigung, Bereitschaft) wieder aufs engste mit Umgebung und Lebenslage verknüpft sind, daß wir sie also gar nicht im einzelnen Menschen zu suchen

haben. Damit führt die Frage der einzelnen Leistung, wenn man ihr nur gründlich nachgeht, mitten hinein in die Frage der gesamten Erziehung.

Was können oder müssen wir zunächst überhaupt unter den Begriff „Leistung" stellen? Es leuchtet ein, daß sich das, was wir darunter verstehen, je nach dem Leistungsgebiet und nach den gestellten Forderungen recht verschieden darstellen wird, und wir fühlen sogleich das Bedürfnis, jenem Begriffe in der Erziehung eine Grenze zu setzen, da ja doch nicht alles, worauf der Erzieher am Kinde achtet und was er erzielen will, als „Leistung" gefaßt werden kann. Allerdings wollen wir diese Grenze von Anfang an nicht zu enge ziehen. Darum muß vor allem jenes Merkmal ausgeschaltet werden, das dem Begriffe leicht anhaftet und ihm oft einen üblen Beigeschmack verleiht, das Merkmal des Planmäßigen, allzu Bewußten und Beabsichtigten, das Merkmal eines allzu engen Leistungsstrebens. In solchem Streben ist die Leistung zu sehr mit Ehrgeiz, Selbstsucht, Eitelkeit oder mit Nutzbarmachung, Verwertung verbunden.

Die bewußte und betonte Einstellung auf Leistung ist also nicht wesentlich für Leistung überhaupt; die Willenshaltung und das Maß der aufgewendeten Kraft kennzeichnen nur jeweils bestimmte Arten des Leistens. Von außen gesehen ist eine Leistung stets durch Zugehörigkeit zu einem nicht vom Leistenden abhängigen Leistungsgebiet bestimmt. Jede Leistung entspricht irgendeiner Forderung, einem Anspruch, einem außerhalb des Leistenden bestehenden Bedürfnis, wie immer diese gestellt und von ihm erfaßt und berücksichtigt sein mögen. Eine Leistung ordnet sich immer in einen Leistungszusammenhang ein; sie füllt eine schon vorgezeichnete Stelle aus, mag sie auch durch ihren Gehalt über das Erwartete hinausgehen.

Durch dieses Merkmal grenzt sich die Leistung deutlich ab gegen alles Tun und Schaffen, gegen alle Lebensäußerungen und alles Wirken, die keinem Anspruch, keiner bestimmten Erwartung, geschweige denn Forderung antworten. Vieles sehr Wesentliche am Menschen, vor allem die so schwer greifbaren Werte und Auswirkungen seines unmittelbaren „Seins" können also nie als Leistung verstanden werden, und wir begreifen, daß Unschätzbares an der Persönlichkeit verlorengehen muß, wenn Gesinnung und Verhalten zu einseitig immer nur auf Leistung gerichtet sind, ja wir fühlen mit Schiller das Gemeine des Menschen, der mit seinem Tun und Leisten zahlt. Auch alles Schöpferische in Kunst und Lebenshaltung, das ganze Gebiet echter auf Gott bezogener seelischer Äußerungen muß außerhalb der Grenzen menschlicher Leistungen liegen. Ebenso sträuben sich alle tieferen persönlichen Beziehungen dagegen, daß ihre Ausgestaltung und Auswirkung als Leistung angesprochen werden, wenn auch in ihnen feine seelische Ansprüche und Bedürfnisse wirksam sind. Selbst Gegenliebe bleibt, so sehr sie erwartet, ja „gefordert" wurde, immer noch freies Geschenk.

Und doch darf auch hier die Grenze nicht zu eng gezogen werden. Die auf Leistung gerichteten Ansprüche müssen im weitesten Sinne verstanden wer-

den, nicht etwa nur als genau umschriebene Forderungen. Jede menschliche Tätigkeit gliedert sich naturgemäß in ein Betätigungsfeld ein und muß, um sich reibungslos und brauchbar einzufügen, bestimmten Anforderungen sachlicher Art entsprechen. Jeder Mensch hat in einem Lebens- und Wirkenszusammenhang seine Stelle, die durch ein bestimmtes Maß von Rechten und von Pflichten gekennzeichnet ist, und was er der Umwelt und der Gemeinschaft gegenüber hält und erfüllt, das ist richtig als seine „Leistung" anzusprechen. Wo immer also das Gebot einer Sache oder eine pflichtgemäße Beziehung zur Umwelt menschliches Tun von vornherein in bestimmter Richtung sehen lassen, müssen wir von gelingenden oder mißlingenden Leistungen sprechen, und wir sehen ein, daß der Kreis der Leistungen sich erweitert und bereichert, je tiefer und weiter die Beziehungen gesehen werden, die den Menschen mit Welt, Leben, Schicksal, Gott verbinden. Nur werden wir in solch weiter Sicht auch tiefere Stufen des Leistens ansetzen, etwa die einer den ganzen Menschen durchdringenden „Erfüllung". Für die Erziehung liegt darin reicher Gewinn: so kleinlich und jedes höheren Schwunges bar eine Erziehung ist, die alles auf Leistungen einstellt und aus dem Kinde ein möglichst „leistungsfähiges" Glied der Gesellschaft machen will, so tief und edel wird ihr Sinn, wenn sie den Menschen dazu führen will, zu erfüllen, was seines Lebens, seiner Art, seines Schicksals ist.

In solcher Veredlung wird der Begriff „Leistung" mithelfen, Lebenshaltung und Erziehung von jenen Gedanken und Neigungen zu befreien, die auf ein sich selbst genügendes, in Genuß und unverbindlicher Betätigung sich erschöpfendes Dasein des einzelnen zielen, die ihn vom natürlichen Wurzelboden der Gemeinschaft losreißen und zu eitler Selbstgefälligkeit verführen. Etwas leisten müssen, heißt berufen sein, gebraucht werden, zum Dasein mit andern und für andere bestimmt sein. Leistung in dieser Art verleiht dem Leben Inhalt, Sinn, Rückhalt; sie erschließt erst den wesenhaften Sinn des Daseins, dem sich derjenige stets nur entzieht, der nichts leistet, der nichts erfüllt von dem, was seine Wirklichkeit ihm als offene Möglichkeiten bietet, nichts von dem abschließt, was in ihm angelegt ist. Freilich muß man den Leistungsgedanken aber auch sorgfältig schützen gegen eine betriebsame Pflege, gegen allzu engherzige Forderungen nach Einordnung, Dienstbarkeit, Arbeit, wenn solche Forderungen nur die derben Ansprüche des Alltags und der engsten Wirklichkeit im Auge haben, für das aber blind sind, was der lebendige Geist in seinen wesentlichen Regungen vom Menschen fordert.

Mit solchen Gedanken, durch die wir zunächst den Begriff Leistung abgrenzen wollen, gewinnen wir aber noch mehr: sie führen uns zu einer Pädagogik der Leistung, die von dem Grundsatz beherrscht sein muß, daß Leistung nie bloß vom Einzelnen aus gesehen werden darf, sondern eingeordnet in die Ansprüche der Gemeinschaft und bestimmt durch das Gebot der Sache, sie führen aber auch zugleich zu einem tiefern Verständnis da-

für, wie Leistungen zustandekommen, wie sie aufgebaut und gefördert werden können.

Jede menschliche Leistung hat zwei Wurzeln, so wechselnd und verschieden die Bedeutung der beiden sein mag: die eine liegt in dem Können und Wissen, das unmittelbar der betreffenden Leistung zugehörig ist, also in sachlichen Voraussetzungen, die andere in der Gesamthaltung eines Menschen, in seiner Einstellung nicht zur einzelnen Leistung, sondern zum „Leisten" überhaupt, also in persönlichen Voraussetzungen. Es kann nur von Nachteil sein, wenn man eine der beiden Wurzeln unterschätzt; man kommt dann in Gefahr, den Menschen entweder als Maschine zu sehen, als einen Mechanismus besonderer meßbarer und lenkbarer Kräfte, dem die das Ganze lenkende Seele fehlt, oder ohne Verständnis für die besonderen, naturgegebenen und geschulten Kräfte alles nur aus seelischen Grundhaltungen verstehen zu wollen. Wille, Trieb, Gefühl, Gesinnung geben gewiß dem ganzen Menschen, damit auch allen seinen Leistungen die Richtung und die lebendige Kraft, aber sie können nie ein sachliches Wissen und die geschulte Fähigkeit ersetzen.

Leistung, sachlich gesehen, ist eine „technische" Angelegenheit. Sie wird bestimmbar durch das geforderte Leistungsergebnis oder ein zu erzeugendes Leistungswerk und die dazu führenden Mittel; daraus, wie ferner aus dem Ausmaß der angewandten Kraft, aus dem der verwendeten Zeit und aus anderen Einzelheiten ergeben sich die Anhaltspunkte für eine technische Betrachtung und Regelung. Die zweckmäßigste Ausgestaltung des Leistungsweges ist Aufgabe der Leistungsmethode, die zunächst durch nichts anderes als durch die sachlichen Voraussetzungen und durch das Ziel der höchsten Leistung bestimmt sein wird. Naturgemäß muß jede Methode, da die Leistungen nicht von Maschinen, sondern von Menschen zu vollbringen sind, die allgemeinen leiblich-seelischen Bedingungen der menschlichen Natur in Rechnung ziehen. Auf deren Kenntnis gestützt wird sie dann eine zweckentsprechende, planmäßige Übung und Schulung aufbauen.

Nun ist man in der Pädagogik seit jeher gewohnt, methodologische und technische Fragen mit allem Eifer zu behandeln, oft so weit, daß unter den vielen Einzelheiten Sinn und Bedeutung des Ganzen verlorengehen. In allen geistigen Dingen kann eine Übermethodisierung großen Schaden anrichten. Demgegenüber aber besteht doch auch immer wieder die Gefahr, daß man die sachliche, technische Seite der Leistungen auch sehr unterschätzt. Was in manchen Leistungsgebieten jedermann einleuchtet, daß eine gediegene Leistung ohne entsprechende Schulung nicht möglich ist, wird in freieren, nicht leicht abgrenzbaren Gebieten, etwa in manchen Berufen, oft übersehen. Niemand wird erwarten, daß aus Begeisterung oder Ehrgeiz allein eine brauchbare handwerkliche Leistung hervorgehe, in manchen Leistungen beruflicher, gesellschaftlicher, politischer Art aber ist man nicht selten geneigt, eine entsprechende Willenshaltung und Gesinnung schon für eine aus-

reichende Grundlage zu halten. Jedes Leistungsgebiet hat seine strengen sachlichen Gesetzmäßigkeiten und Forderungen, die durch keine Leistungsgesinnung zu ersetzen sind — so unerläßlich auch diese Gesinnung ist.

Beachtet man die technische und die methodische Seite der Leistungen, so fällt der Blick notwendig auf die Fragen der Schulung, der Übung, der Dressur, der Organisation, auf fachliche und sachliche Bestimmungen. All das sind Dinge, die man besonders im staats- und volkserzieherischen Denken nicht immer klar genug gesehen hat. Man hat dann im allgemeinen eine Abneigung gegen alles eng Fachliche, gegen alles „Spezialistentum", das durch seine Vorschulung und seine besondere Leistungsfähigkeit naturgemäß auch gerne eine gesellschaftliche Sonderstellung beansprucht. Eine begründete Abneigung, wenn die hohe Fachleistung zu dünkelhafter Selbstüberhebung führt und wenn sie nicht von einem Geiste erfüllt ist, der auf das Ganze zielt. Damit darf aber wiederum nicht die Tatsache verkannt werden, daß alle höherwertigen Leistungen im Berufsleben, in allen Zweigen der Wirtschaft, der Gesellschaft und des geistigen Lebens eben dann, wenn sie möglichst fruchtbar im Sinne des Ganzen gelingen sollen, unbedingt eine strenge sachliche Schulung erfordern, die die eigentümliche Wirkung einer Leistung für das Ganze möglichst tief ausschöpft.

Gegen eine Leistungsmüdigkeit, gegen eine Furcht vor zu enger fachlicher Gebundenheit und gegen die Bedürfnisse nach freier, allseitiger persönlicher Auswirkung gibt es, wenn sie aus dem Ideal eigenen Lebensgenusses und selbstischer Lebensgestaltung hervorgehen, kein Heilmittel. In solcher Lebenshaltung dienen Leistungen stets nur dem Ehrgeiz, der persönlichen Befriedigung oder dem Erwerb. Ein volkhaftes, gemeinschaftsverbundenes Denken aber schafft für eine Pflege der Leistung eine ganz andere Grundlage: sie verleiht den Leistungen vor allem einen haltbaren und erhebenden Sinn, den eines Dienstes an der Gesamtheit. Nur darf solches Denken über dem beherrschenden Sinn nicht die Tatsachen der Leistungswirklichkeit, über der guten Meinung nicht die Bewährung, über dem Wollen nicht das Können übersehen — sonst wird dem Gemeinschaftswillen dasselbe Schicksal widerfahren, das den reinen, guten Willen im sittlichen Leben so oft getroffen hat: daß er an den gewordenen und lebendig sich entwickelnden Wirklichkeiten des Sittlichen blind vorbeiging und sich nicht selten zum blassen Begriff und zum leeren Wort verflüchtigte.

Im engern Gebiet des Pädagogischen, vor allem in der Arbeit der Schule zeigte sich zuweilen fast eine Flucht vor der Leistung, ja nicht selten ein, wenn auch nicht in diesem Sinne gewolltes, einheitliches Hinarbeiten auf Leistungsverminderung und -verschlechterung. Dazu führten mannigfaltige Ursachen. Man wollte in erster Linie auf die inneren, persönlichen Leistungsbedingungen, vor allem auf Willensbereitschaft und Interesse einwirken, das Kind innerlich für die Arbeit gewinnen; dadurch wurde der Schwerpunkt vom Technischen auf das Persönliche, vom Können auf das

Wollen verlegt. Man wollte ferner die Arbeit in der Schule zu inhaltlich hochwertigen Leistungen wandeln und an Stelle von Nachahmung, Wiederholung, Drill das Neue, Schöpferische und Ursprüngliche setzen; man spielte gegen das Lernen einen in sich geschlossenen „Geist" aus; das mußte notwendig zu vielen Scheinleistungen führen, hinter deren blendender Oberfläche sich eine erschreckende Leistungsunsicherheit verbarg. Dazu kam noch eine allgemeine Verweichlichung, entweder aus Schwäche oder aus Mitgefühl mit dem Kinde oder aus der Gefühlshaltung sozialer und politischer Auflehnung gegen die Bildungsvorrechte bestimmter Klassen.

Auf diese Weise ging gewiß auch vielfach ein unerfreulicher, veräußerlichter Drill verloren, die Arbeit der Schule bekam ein freieres, persönlich gefärbtes Ansehen; sie wurde nicht selten von Verstehen, Sinnhaftigkeit und Zielstreben durchtränkt, aber, wenn man nicht sehr vorsichtig zu Werke ging und sich nicht vor der kritiklosen Übersteigerung alles Neuen hütete, nahm die gediegene Leistungsfähigkeit immer mehr ab. Der verminderten Leistungsfähigkeit paßten sich dann die Anforderungen der Schule an, und die sinkenden Forderungen hatten zur Folge, daß wieder weniger geleistet wurde. In diesem unerfreulichen und bedenklichen Zirkel steckte mehr oder weniger das Schulwesen in den letzten Jahrzehnten.

Dabei kann man nicht etwa immer nur von einem Mangel an Leistungsstreben, an Eifer und gutem Willen sprechen. Wie im ganzen sittlichen Leben muß auch hier die Fraglichkeit des subjektiven Willens scharf erkannt werden. Wir werden gewiß nie um ihn herumkommen; was nicht letzten Endes auf Einsicht, innerer Zustimmung und selbsteigenem Antrieb fußt, ist in keinem Gebiete der Erziehung dauernd haltbar, ist nirgends ein letzter Wert. Und doch reichen diese innern Kräfte wiederum nirgends aus. Wieviel Streben, Eifer, Bemühung wird oft subjektiv aufgeboten und erlebt, während der unvoreingenommene Betrachter sagen muß, daß sowohl die Leistung, als auch die innere Kraft gering ist — aber nicht etwa aus einem naturgegebenen Mangel an Kraft: es wird nur diese gegebene Kraft nicht in die ihr möglichen Tiefen getrieben; das subjektive Streben bleibt, bei aller guten Meinung, eben doch haltlos, unsicher, gewissermaßen unverbindlich, solange es nicht von außen her durch strengere Ansprüche angetrieben wird und solange ihm nicht ein sicheres, geschultes Können zur Seite steht, das der immer wieder erneuten Willensbemühungen gar nicht bedarf, weil es in einem objektiven Zusammenhang aufgebaut wurde.

Eine Erziehung zur Leistung wird sich also in keinem Falle auf eine Beeinflussung des Leistungswillens beschränken können, sie muß versuchen, Leistung soweit wie möglich sachlich, vom Willen unabhängig zu begründen. Dazu verhilft ihr nur, auf welchem Gebiete auch immer, die sachliche, technische Schulung, die planmäßige Methode der Leistungsbildung. Ob man die Leistungen vom einzelnen her sieht oder in der Gesamtheit, so daß ihr voller Sinn sichtbar wird, immer müssen sie durch ihre sachliche Gesetzlich-

keit, durch die ihnen innewohnende objektive Forderung bestimmt gesehen werden. Nur so ist es möglich, Leistungen dauernd und haltbar zu fördern.

Wie jedoch jede Leistung eine sachliche und eine persönliche Seite hat, müssen wir auch Erziehung zur Leistung in doppeltem Sinne verstehen: gilt es das eine Mal, die Leistung als solche aufzubauen, so kommt es jetzt wieder darauf an, den Menschen innerlich in das richtige Verhältnis zur Leistung zu setzen und in ihm die günstigsten Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß er überhaupt etwas leiste und daß er es am zweckmäßigsten, am sichersten und fruchtbarsten leiste. Handelt es sich dort um Schulung zur Leistung, um Bildung zur Leistungsfähigkeit, so liegt hier „Erziehung" im engern Sinne vor.

Damit ist die Frage nach den persönlichen Leistungsbedingungen gestellt. Auch hier ist beim ersten Hinsehen klar, daß die Gesamtheit dieser Bedingungen möglichst einheitlich und ganzheitlich gesehen werden muß. Denn wir suchen nicht etwa die in einer bestimmten Anlage für eine bestimmte Leistung gegebene Voraussetzung (die psychotechnisch von großer Bedeutung, aber erzieherisch nicht beeinflußbar ist), nicht den individuellen Tatbestand von Eignung, sondern die in der persönlichen Lage und Haltung liegenden allgemeinen Bedingungen der Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft. Nicht individuelle „Psychogramme" führen hier zum Ziel, sondern nur eine ganzheitlich eingestellte Lehre von der Persönlichkeit und ihrem Lebenszusammenhang mit der Umwelt. Wir verstehen von vornherein, daß sich im Verhältnis zur Leistung wie in allen Lebensbeziehungen jeweils die gesamte innere Haltung, die gesamte Lebensrichtung des einzelnen Menschen auswirken muß. Hinter jeder Leistung steht eben nicht bloß eine Kraft, sondern ein ganzer „Mensch".

All dem, was als Können aufgebaut und geschult werden kann, steht zunächst ein gewisses Maß von Kraft gegenüber, das für den Ablauf der Leistungen notwendig ist. Wenn der Bau einer Maschine mit der abgemessenen und geregelten Funktion aller Teile das Können bedeutet, so muß nun eine Triebkraft die Maschine in Gang setzen, wenn dieses Können Arbeit leisten soll. So ist's auch im Menschen: was er wirklich leistet und schafft, ist zu allererst von dem Maß der Kraft in ihm abhängig. Vielmehr (der Vergleich mit der Maschine ist, wie wir schon wissen, immer unzureichend) dient jene Kraft im Menschen nicht dazu, die Leistungen bloß ablaufen zu lassen, sondern sie wirkt unmittelbar leistungssteigernd, auch über das Maß des erworbenen Könnens hinaus. Es gibt keine starre Schulung, die bloß automatisch aufgebaut würde und ebenso abliefe; sie steckt nur gleichsam ein Wirkungsfeld ab, innerhalb dessen erst (abgesehen von den Unterschieden der individuellen Anlage) die persönliche Lebenskraft Ausmaß und Fruchtbarkeit der Bewegung und Wirkung bestimmt.

Spannkraft, Beweglichkeit, Fruchtbarkeit, Produktivität, Leistungskraft, Leistungsfreude, all das wurzelt in einer grundlegenden persönlichen Lebenskraft, die nur schwer zu ergründen ist. Wieviel sie in allen Leistungen ver-

mag, wie sie Schulung und Bildung erleichtert und vollendet, wie sie sie aber auch lebendig umgestaltet und so an Stelle gelernten Könnens ein neues persönliches Können setzt, muß nicht weiter geschildert werden. Wie aber bildet sie sich, wo liegen ihre Wurzeln, wie wird sie selbst für die Erziehung greifbar?

Wie es ein naturgegebenes Ausmaß der gesamten leib-seelischen Kräfte gibt, das im Wesensaufbau eines Lebewesens begründet ist (ein schlechthin gegebenes Maß von „vitaler Energie"), so ist auch alle Leistungskraft zum gewissen Teile wesensmäßig gegeben und keinem Einfluß zugänglich. Das aber, was wir Lebenskraft, Energie, Tätigkeits- und Schaffensvermögen nennen, ist doch bei weitem nicht in vollem Umfange nur „Natur", d. i. schlechthin ursprünglich gegeben. Wir können es vielmehr weithin in verständlichen Zusammenhängen verfolgen, können beobachten, unter welchen Bedingungen es sich entwickelt und auswirkt. Es hängt nicht bloß das Leben von der Lebenskraft ab, sondern auch umgekehrt die Kraft vom Leben, und zwar vom Leben, wie wir es erlebend verspüren und verstehen.

Die verstehende Psychologie und besonders die Tiefenpsychologie versucht Charaktereigenschaften und erlebten Sinn aus der individuellen Lebenslage und Lebensentwicklung zu begründen. Wir sind überzeugt, daß in dieser Richtung die Grundlage einer ganzheitlichen Persönlichkeitslehre zu suchen ist: eine solche Lehre sieht den Einzelnen nicht als gestaltetes Gebild (fragt demnach auch in erster Linie nicht, was an ihm ursprünglich, was erworben sei — das sind Fragen der Individualitätsforschung), sondern sie sieht ihn „funktionell", in seinen Wechselbeziehungen und den Lebens- und Erlebniszusammenhängen. Lebenszusammenhänge sind funktionaler Art, in ihnen erfassen wir die allgemeinen Bedingungen für die Entfaltung personalen Lebens, wie sie in der Lebenslage, in Beziehungen zu Umwelt, Mitmenschen, Gesellschaft usw. liegen, Erlebniszusammenhänge aber sind sinnhaft, sie enthalten Sinndeutungen (gleich, in welchem Grade diese „bewußt" gedacht werden) und wollen auch ihrem Sinne nach verstanden werden. Naturgemäß ist eine scharfe Grenze zwischen Lebenslage und ihrem verspürten, erlebten, gedeuteten Sinn im einzelnen oft kaum zu ziehen.

Fragen wir demnach nach den Wurzeln der individuellen Leistungskräfte, so muß zunächst ersichtlich werden, wie weit verzweigt sie sind. Dafür, was einer leistet, ist sein gesamtes Leben in seinen Bezügen und mit seinem sinnhaften Lebensgehalt bestimmend. Versuchen wir aus diesem weitreichenden, fein gesponnenen Netz drei wesentliche Bestimmungen herauszugreifen: wir wollen sie Lage, Stimmung und Sinn nennen, ohne zu vergessen, wie eng sie oft miteinander verflochten sind und ineinander übergreifen.

Die Lebenslage muß sich in der Leistungskraft und in der Leistungsfreude auswirken, wie sie überhaupt Lebenskraft, Lebensfreude, Schaffensdrang, Tätigkeitstrieb, Widerstandskraft usw. beeinflußt. Das kann man schon lebenswissenschaftlich (biologisch) begreifen: Lebens- und Triebentfaltung

ist abhängig vom Lebensraum, von der Freiheit und dem Spielraum, die den Lebensäußerungen gewährt sind, und von den Anreizen, die sie aus der Umwelt empfangen. Wir sehen hier, wie tief der Aktivitätsgedanke in der Pädagogik (Taterziehung, Arbeitsbildung, Schaffenspflege) bis in die grundlegenden Voraussetzungen der Lebenshaltung vordringen muß.

Wir verstehen aber diesen Zusammenhang noch in anderem Sinne. Die Lebenslage wirkt sich in einem ganz grundlegenden Lebensgefühl aus. Gewiß merken wir sogleich den Übergang zu Stimmung und Sinn, den beiden andern Momenten, denen wir nachspüren wollen; aber Lebensgefühl sei einmal in schlichtester, „unbewußter" Form angesetzt, so wie wir es beispielsweise auch einem Tiere zuschreiben, wenn wir etwa aus seinem lebhaften, munteren Treiben schließen, es „freue sich seines Lebens". Eine elementare, ursprüngliche Lebensfreude, die sich in der Richtung auswirkt, in der sich auf höherer Stufe das Bewußtsein der Lebensbejahung und das persönliche Gefühl der Befriedigung und des Glücklichseins entfaltet, ist zweifellos ein regsamer Antrieb zu Betätigung und Leistung, um so mehr, je deutlicher die Lebensfreude zugleich eine enge, befriedigende Verbundenheit mit der Umwelt, ein Sichzugehörigfühlen bedeutet, weil dann ganz ursprünglich eine günstige Haltung zu den Ansprüchen und Forderungen besteht, durch die sich jede Leistung von einer freien Betätigung unterscheidet. Die Leistungsbereitschaft, als Anzeichen einer ursprünglichen Lebensverbundenheit und als Ausdruck eines ganz elementaren Sichwohlfühlens, wurzelt zweifellos vielfach schon in der Lebenslage.

Dazu sei bemerkt, daß solche Zusammenhänge meist tiefer und schlichter sind, als sie im bewußten, sinndeutenden und sinngebenden Erleben erscheinen. Wenn wir von Lebenslage sprechen, meinen wir nicht die dem Menschen jeweils selbst bewußte, von ihm gesehene und gedeutete Lage. Die Deutung, die der Mensch, vor allem das Kind seiner Lage gibt, liegt ja oft an der Oberfläche und ist von mannigfaltigen Beziehungserlebnissen abhängig. Darum müssen wir uns auch in der Frage der Leistungserziehung vor dem Fehler hüten, in den z. B. die Individualpsychologie verfallen ist, indem sie den personalen Lebenszusammenhängen von der Seite der Vorstellungen her beikommen will, also durchaus (trotz dem grundsätzlichen „Finalismus") intellektualistisch verfährt, wie vor allem ihre seelisch recht grobschlächtigen Heilungsversuche zeigen.

Wenden wir uns nun der Innenseite des Lebens zu, also dem Leben, wie es sich einheitlich und erlebnismäßig darstellt. Von einem unmittelbaren Erleben des eigenen Daseins und seiner besonderen Lage bis zu einer durch Erkenntnis oder Glauben begründeten Deutung des Lebens gibt es hier Sinnhaftes in mannigfaltiger Gestalt und engster Verflechtung. Klammern wir dabei das Sinngebende im engern Umfang ein, wie es in Begriffen und Urteilen oder in einer unmittelbaren Anschauung festgelegt erscheint, so bleiben noch bestimmte Spannungen und Richtungen des personalen Lebens, also

alles Erlebens, Verhaltens, Strebens usw., die wir „Stimmung" nennen wollen, Stimmung nicht als zuständliche Gefühlslage, sondern als ein Gestimmtsein, Gespanntsein, Gerichtetsein der Seele. Dieses Gestimmtsein ist zunächst Ausdruck persönlicher Kräfte und einer bestimmten Lebensenergie; sie ist aber — und dies zum wesentlicheren Teil — auch bedingt durch eine Gesamtlebenshaltung, die sich im Ganzen einer Gemeinschaft oder einer „Zeit" ausprägt. Die Stimmung liegt als Spannung in der Luft, und sie ist jeweils ein wesentliches Kennzeichen für Zeitströmung, Zeitgeist, Mode, gemeinsamen Lebensrhythmus usw.

Was sie bedeutet, wird gerade in der Frage der Leistungen besonders ersichtlich. Wir können beobachten, wie in allen Formen der Gemeinschaft und der Zusammenarbeit bald eine belebende, anspornende, kraftsteigernde, bald eine hemmende, erschlaffende, die Tätigkeit gleichsam innerlich aushöhlende Stimmung herrscht, wie auf der einen Seite Mut, Begeisterung, Ausdauer ganz fraglos und natürlich die Grundstimmung des Verhaltens und des Lebens überhaupt bilden, während auf der andern Seite Mutlosigkeit, Trägheit, Freudlosigkeit auf der Gesamtheit und auf jedem einzelnen lasten. Welch ein Arbeitsgeist, welche Grundstimmung in einer Gemeinschaft (z. B. Arbeitsgruppe, Berufsstand, Schule, Klasse) herrscht, wird entscheidend sein für Art und Maß der Leistungen aller einzelnen.

Alles aber, was unser Leben innerlich bewegt, was es zu Gestaltung und Betätigung drängt, strebt zuletzt notwendig nach geformtem, angeschautem, gedachtem Sinn. Ursprüngliche Lebenskraft, Lage, Stimmung treiben stets einen bestimmten Lebenssinn aus sich hervor — wie ein Mensch sich selbst, sein Leben, sein Schicksal, seine Aufgabe sieht, ist davon abhängig, was in ihm an schöpferischer Kraft steckt, wie er sich im Dasein fühlt und zurechtfindet, wie er mitgerissen und gepackt wird — aber aus einem herrschenden Sinn, aus einer echten Anschauung des Lebens (die mehr sein muß als blasser Begriff und leeres Wort) erwachsen auch umgekehrt neue eigentümliche Kräfte und Stimmungen. Um eines klar und fest geglaubten Sinnes willen formt sich das Leben nicht bloß in Gedanken und Gefühlen, sondern auch in seinen Äußerungen und Leistungen.

Soweit reicht also die Möglichkeit und die Aufgabe, Leistungen persönlich zu erfassen und zu beeinflussen. Die in der Anlage gegebene individuelle Leistungsfähigkeit bildet dabei den (im übrigen oft recht unklaren und unbeständigen) Grundstock. Die Erziehung zur Leistung hat mit ihm zu arbeiten, indem sie das Kräftespiel der Beziehungen und Zusammenhänge des personalen Lebens verwertet. Ihr sind im einzelnen Fall gewiß oft enge Grenzen gezogen, darum darf sie aber den Blick für das Ganze und für die weiten Zusammenhänge nicht verlieren. Die entscheidenden Wege einer Erziehung zur Leistung aber kann nur eine Volkserziehung finden, die sich an den Grundsatz bindet, daß der einzelne auch in seinen Leistungen von der Lebenslage, der Lebensart und dem Geiste der Gesamtheit bestimmt wird.

Welche Bedingungen nun dabei am günstigsten sind, ist nach dem Gesagten leicht zu sehen. Vor allem muß das Wesen der Leistung auf allen Gebieten für die allgemeine Denkweise scharf herausgearbeitet werden. Sinn und Berechtigung echter Leistungen muß klar erkannt und gefühlt werden; die Leistungen müssen sich gegen andere Arten der Betätigung, vor allem gegen alles freiere, vorwiegend auf inneren, eigenen Antrieben beruhende Tun abgrenzen. Leistung und freies Schaffen, beide haben ihren eigentümlichen Sinn und ihr Gebiet, nur darf man sie nicht vermengen. Was Leistung ist, darf in der Pädagogik nicht mehr vom einzelnen aus, nicht mehr bloß von innen her (subjektiv) gesehen werden; man muß es vom Ganzen her sehen und regeln. Die Lieblingsbegriffe aller fortgeschrittenen Erziehungslehre „Aktivität" und „Spontaneität" sollen nicht verbannt werden; sie dürfen aber nicht störend eingreifen, wo es um Leistungsbereiche im Sinne des Ganzen geht.

Soll das Wesen der Leistung scharf hervortreten, so müssen Forderung und Anspruch in ihrer sachlichen Härte klar zur Geltung kommen. Daß an jeden Menschen, daß an das Kind aus Umwelt, Gemeinschaft und Sache Forderungen gestellt werden, die es schlechthin zu erfüllen gilt, soll nicht verwischt und nicht in weichlicher Gefühlshaltung entkräftet werden. In jedem ihrer Bereiche soll die Erziehung dem Menschen mehr Kraft und Bereitschaft verleihen, Ansprüchen zu genügen; es wird ihr ohne Härte und Zwang gelingen, wenn sie die innere Verbundenheit des Menschen mit dem Ganzen und mit seiner Sache zu pflegen weiß.

Wo Ansprüchen entsprochen werden soll, muß ein geeignetes Können da sein. Leistungen können sich sinngemäß nur durch Schulung und Übung, nur durch Sachwissen und fachliche Fertigkeit vollenden. Darum ist eine entschiedene Wendung zum Begriff des „Lernens" in allen Bereichen des Lebens vonnöten. Man muß darum Begabung und Berufung, die schöpferischen und charismatischen Wurzeln alles Großen keineswegs ableugnen, aber man darf auch wieder nicht die Tatsache verschleiern, daß in einem geregelten Betrieb abgegrenzter Tätigkeiten jeder für den Posten, auf dem er steht, in jeder Hinsicht tüchtig und tauglich sein muß, wenn nicht eben das Ganze Schaden leiden soll.

Der zweite tragende Grundgedanke aber muß sein, die Leistungen in ein Wertganzes einzuordnen: sie sollen nicht bloß in ihrem Wesen scharf hervortreten, sondern auch klaren Sinn und haltbare Berechtigung haben. Diesen Sinn aber brauchen wir nicht erst hineinzudeuten, er liegt schon im Wesen der Leistung: die Beziehung auf ein Ganzes, auf Gemeinschaft und sachliche Ordnungen. Jede Leistung muß sinngemäß als ein Dienst erscheinen und alle Forderungen, die sie stellt, sollen keine Last bedeuten, die man aus irgendwelchen Gründen auf sich nimmt, sondern sie gehören zur Diensterfüllung; sie sind mit dem hohen Sinn der Leistung untrennbar verbunden. Die Idee einer wahren Volksgemeinschaft in Wirtschaft, Lebensart und Geistigkeit

schafft den Geist, in dem auch alle Leistungen seelisch ihren höchsten Gehalt finden. Sie unterstehen dann nicht mehr dem engherzigen Ehrgeiz oder dem selbstsüchtigen Erwerbsstreben, sondern über beiden Triebfedern — sie tilgen zu wollen, wäre unsinnig — steht als krönender, beherrschender Sinn die Zugehörigkeit zur Gemeinschaft. Die Leistung erscheint dann nicht mehr als ein Opfer, das der einzelne notgedrungen darbringt, auch nicht mehr als Geschenk, das er großmütig der Gemeinschaft gibt, sondern eben als das Bindemittel, das ihn mit dem Ganzen verknüpft.

Der sinngebende Geist aber darf nicht bloß Wort, Lehre, Forderung bleiben, soll sich nicht in bekenntnishaftem Gerede erschöpfen: er muß zur Grundstimmung des Lebens werden. Natürliche, freudige Gemeinschaftshaltung, zuversichtliche Einordnung und gläubige Hingabe an die Sache bilden den Stimmungsklang, der für alles Schaffen am fruchtbarsten ist. Ein vorlauter Wortgeist neigt nur zu sehr zu prahlerischen Übertreibungen, deren Folge aber ist aufgeplustertes, hohles Gefühl auf der einen, stille Verbitterung auf der anderen Seite: in jedem Falle geht so die gesunde, ruhige Arbeitsstimmung verloren.

Wurzelt der Gemeinschaftsgeist in echter Gemeinschaftsstimmung, durchdringt er als Grundstimmung alles Denken, Verhalten, Leisten, so bringt er auch dem Einzeldasein die Erfüllung, der es nie und nimmer entraten kann. Leistungen müssen auch persönlich befriedigen — wir haben nur zu verhindern, daß subjektives Vergnügen und eigener Gewinn ihr Sinn und Ziel werden. Die Leistungen müssen gewertet und anerkannt werden; der Leistende muß damit seiner wesentlichen Zugehörigkeit zum Ganzen immer wieder gewiß werden; er muß daraus befriedigenden Gehalt seiner Lebenslage gewinnen, damit ihm so wieder neue Kraft und Bereitschaft erwachse. Die Gemeinschaft darf den Einzelnen nicht als bloßes Werkzeug ansehen, ihn nicht aussaugen, als hätte er keine Ansprüche und Rechte. Der Leistende muß in seinem Leistungsbereiche auch volle Geltung finden; er muß die Zugehörigkeit und Einordnung als eine Berufung empfinden, die ihm gilt und ihn zugleich erhöht und bereichert. Die endgültige Lösung einer Gemeinschaftshaltung kann ja doch nur die Liebe sein: zur Liebe aber gehört eine starke, gesunde, ihrer selbst frohe Seele.

* *

Der Berufswettkampf als psychologisches Problem.

Von Hugo Schröder.

Der Berufswettkampf, der zum erstenmal im Jahre 1921 von den Angestelltenverbänden als Krönung der von ihnen geleisteten beruflichen Schulungsarbeit durchgeführt wurde, heute aber, erfüllt mit einem tieferen Ideengehalt, zahlreiche Berufsgruppen in weitem Umfange erfaßt, weist über die Grenzen des Berufslebens hinaus und greift in das gesamte kulturelle Leben hinüber. Er

ist als ein offenes Bekenntnis zur Arbeit am Aufbau unserer nationalen Gemeinschaft anzusprechen, als ein beredtes Zeugnis für die Bereitschaft unserer Jugend zum Einsatz und zur Stählung der Kräfte im Dienst des Vaterlandes. Damit ist die Doppelseitigkeit des beruflichen Wettkampfes angedeutet. Dem Willen zur Gemeinschaft, zum Überpersönlichen, tritt die eigene Ertüchtigung zur Leistung, zum Persönlichen gegenüber. Jeder Beruf ist eingelagert in das große Ganze der objektiven Kultur, und jeder Berufsträger ist Diener an dieser Kultur. Nicht alle leisten gleichwertige Kulturarbeit, nicht alle haben Leistungen aufzuweisen, die die Zeiten überdauern. Nicht alle leisten ihren Dienst mit der gleichen inneren Hingabe, mit derselben Kraft und demselben Erfolg. Ungleich ist daher der Widerhall, den die berufliche Arbeit in der Seele der Berufsträger findet, verschiedenartig daher auch das Erlebnis des Berufswettkampfes in der Brust der Wettkämpfer.

Um eine klare Schau dieses Kampferlebnisses zu gewinnen, erscheint es notwendig, etwas tiefer in die seelische Haltung des Jugendlichen gegenüber dem Beruf, seiner „Leistungssphäre im Kulturganzen", seiner gesellschaftlichen Einordnung und seiner wirtschaftlichen Einträglichkeit, hineinzuleuchten. Daneben ist auch die Frage zu prüfen, welche Einstellung der junge Mensch zu einem friedlichen Wettkampf im allgemeinen einnimmt.

Wir werden wohl kaum dem Idealzustand begegnen, der in eine völlige Harmonie zwischen dem objektiven Beruf und dem Berufsträger ausklingt, auch dort nicht, wo wir von einer Berufung, von einer Prädestination für einen bestimmten Beruf sprechen. Wenn man im gesellschaftlichen Leben von einem „geborenen Ingenieur" redet, so schwingt in dieser Äußerung etwas von dem Glauben an eine Vorherbestimmung und an eine besondere Sendung mit. Und fragen wir diesen „geborenen Ingenieur", so erfahren wir, daß auch in seiner Seele etwas leer bleibt, daß der Beruf sie nicht ganz erfüllt, wie auch er nicht alle Aufgaben seines Berufes mit der gleichen Liebe zu lösen versucht und sich ihnen mit der gleichbleibenden Kraft hingibt. Jeder Beruf verlangt neben der Fähigkeit zur Leistung auch die Kraft zum Ertragen der unbefriedigenden Anforderungen. Diese harten Seiten eines Berufes sieht der junge Mensch, der in das Leben hinausgeht, vorerst nicht. Was ihn in einen bestimmten Beruf hineinführt, ist zunächst vorwiegend triebhafter Natur. Seine Berufsneigung ist ein enges Geflecht aus Geltungs- und Erwerbstrieb, aus Habetrieb und Lebenshunger, getönt durch Sehnen und Hoffen. Er möchte verdienen und besitzen, er möchte in der sozialen Welt etwas gelten und möchte „leben". Manche Blütenträume welken und fallen ab, wenn eine engere reale Verbindung zwischen dem Lehrling und dem objektiven Beruf vollzogen wird. Ungestilltes Sehnen und ungesättigter Lebensdrang führen dann oft schnell jene Krise herbei, in der sich das Verhältnis zwischen dem objektiven Beruf und seinem jugendlichen Träger klärt, entweder zu einer bewußten Bejahung der beruflichen Aufgaben und zur Bereitschaft ihrer Lösung führt oder die völlige Verneinung weckt, die zur Aufgabe der Arbeits- und Lehrstelle treibt. Wo diese innere Krise ausbleibt, bestehen gewöhnlich sehr lockere Beziehungen zwischen dem Beruf und seinem Inhaber. Und was diesen zur Übernahme seiner Berufspflichten trieb, war das Erwerbsmoment, nicht der Drang zu schaffen und zu streben. Sehr häufig gibt dieses Moment den Ausschlag bei der Berufswahl, wobei das Schwergewicht bei dem

Antritt eines Berufes allerdings abhängig von der allgemeinen wirtschaftlichen Lage ist. Manche Berufswahl erfolgt unter dem Zwang der Mode, weil sich oft unter ihrem Einfluß die wirtschaftliche Perspektive verändert. So stieg u. a. die Zahl der Lehrlinge im Friseurgewerbe, als der „Bubikopf" die „große Mode" wurde. Diese außerhalb des eigentlichen Berufes liegenden schwer wägbaren Momente sind nicht geeignet, zur Weckung und Vertiefung des Berufssinnes beizutragen, echte Berufsfreude entstehen zu lassen und eine berufsethische Haltung zu erzeugen, die die Kraft und den Willen zur beruflichen Arbeit stählt. Ein festgefügtes Berufsethos wird dem Lehrling nicht über Nacht geschenkt. Es ist vielmehr der Ausklang einer immerwährenden Auseinandersetzung mit der überkommenen Berufsmoral, die in den Grenzen eines jeden Berufes als die Weisheit abgetretener Geschlechter gehütet wird, ist die letzte persönliche Stellungnahme zu den Aufgaben des Berufes im Ganzen der Kultur. Mit diesen Tatsachen müssen wir rechnen, soll sich uns kein Trugbild über die seelische Grundhaltung des Jugendlichen vor und während des Berufswettkampfes enthüllen. Dennoch werden wir manchem nicht gerecht, wenn wir mit groben Linien ein Seelengemälde für diese bestimmte Situation zeichnen; denn die letzten Tiefen der Seele eines jeden bleiben uns verborgen, auch wenn wir versuchen, die andere der beiden aufgeworfenen Fragen, die Stellung des Jugendlichen zum Wettkampf überhaupt, zu beantworten.

Jugendlicher Lebenswille und jugendlicher Geltungsdrang sind es in erster Linie, die zum Kampf, zum friedlichen Kräftespiel, treiben. Im Vollgefühl der körperlichen Kraft und Gewandtheit sucht man den Gegner auf dem Sportplatz zu überwinden. Das Ziel des Kampfes ist der Lorbeer des Siegers und die Niederlage des Gegners. In dem unmittelbaren Gegenüber spannen sich die Kräfte der Kampflustigen, steigert sich der Wille zum Sieg. Das Kampferlebnis gleicht einem unruhigen Wasser, dessen Wellen bald anschwellen, sich überstürzen und wieder abklingen und verflachen. Denn die Bewegung des Gefühlslebens steht in unmittelbarer Abhängigkeit von der äußeren Kampflage. Eine günstige Situation steigert die Siegesgewißheit, führt oft zur Krafterhöhung und läßt das Selbstgefühl heller auflodern. Einem leuchtenden Selbstgefühl erscheint in der Regel auch der Siegespreis auf einer höheren Stufe der persönlichen Wertskala. Sinkende Siegesaussichten lassen zuweilen die Gefühlswellen gänzlich verebben, lähmen die Kraft, mindern das Selbstgefühl und erwecken jene Ressentimentstimmung, in welcher die schönsten Trauben gar zu sauer erscheinen, weil sie zu hoch hängen. Diese eigenartige Stimmung ist seltener auf den Kampfplätzen Erwachsener zu beobachten, weil das Tempo seelischer Bewegung bereits verlangsamt ist, während jugendliche Begeisterung oft in schnellem Schritt der Verstimmung entgegeneilt. Und der seelische Nachklang des errungenen Sieges ist die Siegesfreudigkeit. Aber dieses Wort schließt mehr ein, als man gewöhnlich mit dem Begriff der Freude verbindet. Die Lustgefühle, die das Bewußtsein des Sieges begleiten, sind zugleich Ausdruck erhöhten Lebensgefühls und verstärkten Lebenswillens. Sie bilden zugleich auch einen wichtigen Faktor zur Belebung und Verstärkung des Selbstbewußtseins. Man „spuckt nach dem gewonnenen Spiel in der Regel noch größere Bogen" als zuvor. Und in der Größe und Weite des Bogens spricht sich jugendliches Kraftmeiertum in seinen verschiedenen Graden sichtlich aus. Was ist aber Kraftmeiertum anderes als ein

seelisches Geflecht, gewoben aus überquellendem Lebensgefühl, aus Streben nach Durchsetzung und aus Hunger nach Geltung? Wie jeder Drang nach Geltung und Durchsetzung einen ins Individuelle zeigenden Pol und einen sozialen besitzt, so hat auch jedes Kraftmeiertum, hat zuletzt auch die Siegesfreude ihre Doppelseitigkeit. Denn der Kampf schließt die unausgesprochene Anerkennung des Gegners, seiner Kampffähigkeit und seines Kampfwillens in sich, und die Überwindung des Gegners verlangt ebenso unausgesprochen die Achtung, ja die Bewunderung aller Kämpfenden. Siegesfreude will keinen stillen Selbstgenuß, sondern bedarf der Ausstrahlung auf andere und der Rückstrahlung aus ihrer Brust.

Bevor wir versuchen, mit Hilfe dieser Überlegungen die Seele der Wettkämpfer im Beruf zu belauschen, gilt es noch, das Kampffeld enger zu begrenzen. Es sind längst noch nicht alle Berufe erfaßt, und es treten nicht alle jugendlichen Jahrgänge in die Kampfbahn. Aber das geographische Feld ist nicht eingeengt durch die Gemarkung eines Ortes, sondern erstreckt sich über das ganze Reichsgebiet, soll doch die ganze Jugend zur wirksamen Arbeit am Aufbau des Vaterlandes aufgerufen werden. Zwar ist die Weite des Kampffeldes dem Auge der Kämpfer verschlossen, doch weiß jeder Beteiligte, daß die Streiter von Ost und West, von Nord und Süd, auch wenn sie einander nicht kennen, sich eins sind im Kampfziel, daß jeder den andern versteht auf dem Kampffeld, das durch die Aufgaben und Anforderungen des Berufes begrenzt ist. Wir wollen es kurz das kulturelle Kampfgelände nennen, das mit dem geistigen Auge umspannt werden kann. Aber nicht alle verfügen über die gleiche Blickweite, sehen die Vorzüge und Nachteile des Kampfgeländes mit gleicher Schärfe und erfassen die Bedeutung des Kampfes für die außerhalb der Kampfbahn liegenden Gebiete in gleicher Tiefe.

Diese Tatsachen sind nicht ohne Wichtigkeit für die Einstellung des Jugendlichen zum Berufswettkampf. Im allgemeinen fehlt ihm das eigentliche Kampfbewußtsein. Denn er weiß von keinem Gegner und sieht kein Gegenüber, das es zu vernichten gilt. Er weiß nur von Mitstreitern. Die jugendliche Seele ist aber weit stärker auf das Subjektive, das Persönliche, eingestellt als auf ein objektives, rein sachliches Ziel, das es zu erstreben gilt. Ihr steht das Ziel, der Preis des Kampfes, sei es eine Urkunde der Anerkennung, sei es ein Siegesbecher oder ein der beruflichen Arbeit dienender Gegenstand, nicht unmittelbar vor Augen. Der Kampf entbehrt daher gegenüber dem Streit auf dem Stadion der Plastik, die besonders belebend auf die Kampfführung zurückwirkt, da sie den Kampfesgeist und den Kampfesmut unmittelbar stärkend beeinflußt. Diese Unmittelbarkeit kann auch nicht durch begeisternde Worte ersetzt werden. Die Kampfeshaltung wird allein durch die Tiefe und die Werthaftigkeit des Berufssinnes auf der einen und durch das Geltungsbedürfnis auf der andern Seite bestimmt. Wer von der Bedeutung seines eigenen Berufes im Rahmen aller schaffenden Arbeit erfaßt wird, in dem regt sich auch der Drang zur eigenen Leistung, der Leistungstrieb. Und Leistungen gilt es doch auf dem Felde des Berufswettkampfes zu zeigen. Wo aber der Leistungstrieb sich regt, da erwacht auch bald der Leistungswille, sobald das objektive Kampfziel vorgestellt und die eigene Berufsarbeit geschaut wird. Der Geltungstrieb belebt das Leistungsgefühl und steuert unmittelbar zur versteckten

Leistungsprüfung, jedoch nicht zur Leistungsmessung im Vergleich mit den Arbeitsergebnissen anderer. Die versteckte Leistungsprüfung ist nur eine Eigenbewertung, die das Urteil verschweigt. Aber sie trägt die Gefahr der Selbstüberhebung in sich. Und jugendliches Geltungsbedürfnis verleitet nur zu leicht zur Selbstüberschätzung. Wer seinen Beruf lediglich als Quelle des Broterwerbs ansieht, verschließt sein Auge gegenüber der kulturellen Bedeutung, die jedem Beruf zukommt, und fragt nicht nach Leistung, sondern nach Ertrag. Und tritt er, folgend einem äußeren Zwang, in den Berufswettkampf, so bleibt er innerlich unbeteiligt, verzichtet gern auf den Lorbeer des Siegers.

Da sich der allergrößte Prozentsatz der jugendlichen Berufsvertreter lieber den praktischen als den theoretischen Berufsaufgaben widmet, ist auch die Kampfeinstellung gegenüber den praktischen Wettarbeiten eine andere als gegenüber den abstrakten Anforderungen. Der junge Kaufmann beteiligt sich lieber am Schaufensterwettbewerb als an einer bürotechnischen Aufgabe, und der junge Tischler sucht seine Leistungsfähigkeit lieber an einem wohnpraktischen Gegenstande zu erweisen als an einer fachtheoretischen Aufgabe. Praktische Arbeit ruft in höherem Maße als die theoretische die offene Leistungsprüfung wach. Wer sich am Schaufensterwettbewerb beteiligt, durchstreift die Straßen, um zu sehen, „was andere machen oder gemacht haben". Jede Schau der Leistungen anderer bringt aber unbewußt eine Korrektur des Urteils über eigenes Schaffen, selbst wenn man die Arbeit anderer kritischer betrachtet als die eigene. Und je mehr die Zahl der zu prüfenden Arbeiten steigt, desto mehr fühlt sich der Jugendliche in die große Reihe der Streiter eingeordnet, und in ihm regt sich etwas von dem Bewußtsein einer Kampfgemeinschaft, welches das Selbstgefühl belebt und zugleich mindert. Belebend wirkt das Gefühl des Geborgenseins, das mit jedem Gemeinschaftsbewußtsein erwacht, und herabstimmend die Erwägung, daß jeder nach der Siegespalme strebt und sie dem andern abjagen möchte. Wechselvoll bleibt daher auch die Siegeshoffnung. Sie schwankt zwischen scheuer Erwartung und fester Zuversicht.

Je mehr sich der kritische Blick an der Leistung anderer schärft, desto sicherer und fester wird der Maßstab für die Bewertung beruflicher Arbeit überhaupt. In der Werkstatt wie im Kontor, auf dem Bau wie im Laden ist der junge Mensch fast immer nur der Kritik und dem Urteil des Chefs, des Meisters oder der Angestellten seiner Berufssphäre unterworfen. Wenn ihm auch unter dieser Kritik allmählich ein Maßstab zur Bewertung seiner eigenen Arbeiten erwächst, so krankt dieser jedoch gewöhnlich an einer gewissen Einseitigkeit und Enge. Und es fehlt dem Lehrling auch die Freiheit in seiner Handhabung. Dagegen läßt die wertende Beobachtung der Leistungen anderer den eigenen Maßstab freier gebrauchen und trägt zur Erweiterung seiner Skala bei. Denn es taucht ungewollt immer die Vorstellung vom eigenen Können und Streben auf und drängt sich zum Vergleich in den Vordergrund. Jeder Vergleich aber führt zu einer Dehnung des Wertmaßstabes. Dann sinkt auch wohl zuweilen das Selbstgefühl. Aber diese Herabstimmung macht bescheiden, zwingt zur Achtung anderer und stählt die Kraft zum ehrlichen Berufskampf. Man lernt vorsichtig werten und gerecht urteilen. Wer diese Fähigkeit und den ehrlichen Vorsatz aus dem Berufswettkampf mitnimmt, hat bereits eine seiner wertvollsten Früchte gepflückt. Denn Ehrlichkeit gegenüber der fremden Leistung wie Hinblick auf eigenes Schaffen und

Gerechtigkeit im Urteil gehören zu den vornehmsten Berufstugenden. Sie stählen die Bereitschaft zur Selbstverantwortung, erhöhen die eigene Leistungsfähigkeit, da sie den Willen zur Leistung fördern. Sie tragen aber auch dazu bei, den Gemeinschaftgeist aller Schaffenden zu beleben.

Dem jungen Menschen, der in der Einzellehre steht, fehlt es oft an der Möglichkeit, eigenes Tun und eigenes Können mit dem gleichalteriger Berufsgenossen zu vergleichen. Mit dem Eintritt in die Reihen der Berufswettstreiter überschreitet er die Enge der eigenen Werkstatt, weitet seinen Blick und mißt sich mit anderen. Eine gewisse Rivalität, ein Streben, den anderen zu überbieten, entspricht aber nicht nur der jugendlichen Seele überhaupt, sondern fördert auch das Wollen, etwas zu leisten. Somit gewinnt für ihn der Berufswettkampf erhöhte Bedeutung.

Belauschen wir die junge Seele in ihrer Freude über den errungenen Erfolg, in ihrem Siegeserlebnis, so erkennen wir unschwer, daß es anders gefärbt ist, als die Siegesfreude auf dem Sportplatz. Schwingt bei dem Sieger im Fußballwettkampf in seiner Freude erhöhtes Lebensgefühl mit, so ist es hier gesteigertes Leistungsgefühl. Und dem gesteigerten Lebensdrang auf der einen entspricht der Leistungsdrang auf der anderen Seite. Wer den Siegespreis errang, möchte schaffen, denn er trägt ein Dokument über seine Leistungsfähigkeit in der Hand. Anerkennung der Fähigkeit zum Schaffen aber führt zur eigenen Werterhöhung, zuweilen sogar zur Wertüberschätzung, die allerdings gewöhnlich schnell abklingt und einer gewissen Bangigkeit weicht, daß ein neuer Wettkampf die Siegespalme entreißen und einem andern zuwenden könnte. Aber diese versteckte Sorge enthält nicht weniger Leistungsantriebe als die persönliche Wertsteigerung. Man hegt die Sorge nicht, wenn man auf minderwertige Leistungen schaut, wohl aber steigt sie auf, wenn man nahezu gleichwertige Leistungen ins Auge faßt. Nur hier wittert man Gegnerschaft, denn ein Starker mißt sich nicht gern mit einem Schwachen. Das entspräche nicht dem jugendlichen Drang nach Geltung. Das Bewußtsein der Gegnerschaft wirklich ernster Art zwingt auch zu ehrlicher Selbstkritik, die sogar eigene Arbeiten verwerfen kann.

Die Zuerkennung des Siegespreises erfolgt von höherer Stelle als die übliche Anerkennung einer guten Arbeit in der Werkstatt. Gerade diese Tatsache steigert oft die Siegesfreude zum Siegerstolz. Es fühlt der junge Mensch, wenn er auch nicht lange darüber reflektiert, daß das, was er schuf, einen Wert besitzt, der über den Rahmen einer Alltagsarbeit hinausweist, ja er ahnt, daß nur das als wirkliche Leistung anzusprechen ist, was Bedeutung für einen größeren Kreis, schließlich für die Volksgemeinschaft, hat. Daher klingt in jeder ehrlichen Siegesfreude etwas vom Gefühl der Verantwortung für berufliches Tun und Lassen mit, der Verantwortung gegenüber der Gemeinschaft. Die Verpflichtung gegenüber der nationalen Kultur erfaßt in der Regel der junge Mensch noch nicht. Kultur, objektiver Geist, ist ihm noch etwas schwer Faßbares, wenn er auch die Wirklichkeit schwer begreiflicher Gegebenheiten und Erscheinungen keineswegs leugnet. Wo aber Verantwortungsgefühl erwacht, werden Bausteine für die Arbeitsgemeinschaft zusammengetragen. Ein solches Kollektivum kann doch nur dann gedeihen, wenn jeder Schaffende die Verpflichtung in sich fühlt, Arbeitsprodukte zu liefern, die brauchbar sind für den gesamten Arbeitsprozeß einer Gemeinschaft.

Wir versuchen, die seelische Haltung der im Wettkampf Unterlegenen zu durchleuchten und zu verstehen, und es zeigt sich uns ein ganz anderes Bild, das alle Stimmungsgrade aufweist von der Niedergeschlagenheit bis zur freudigen Bewegung. Niedergeschlagen ist der, den zu starke Hoffnung beseelte, und freudig erregt der, welcher den inneren Spannungszustand während des Wettkampfes am stärksten verspürte. Zuweilen steigert sich das Gefühl der Entspannung zu dem wohligen Gefühl innerer Befreiung und Lösung. Wer wenig Verbindung mit den Aufgaben seines Berufes besitzt und ihre Tragweite nicht erkennt, also schon mit halber Seele in den Berufskampf ging, bleibt auch vom Mißerfolg wenig berührt und wird weiterhin auf den Ton der Gleichgültigkeit gestimmt. Nach dem Abklingen der ersten Stimmungen erwacht wohl in manchem das Verlangen nach einem späteren Siegespreis, besonders dann, wenn er Leistungen aufzuweisen hatte, die noch eine gewisse Würdigung verdienten. Dieses Verlangen ist wohl geeignet, einen gewissen Ansporn zu erhöhter Leistungstätigkeit zu bilden, den Leistungswillen zu stählen und den Blick für ehrliche Selbstkritik zu schärfen. Dagegen bedarf manch anderer der Belebung von außen, des Antriebes aus dem Kreise der Mitarbeiter, weil nach dem Mißerfolg seine Kraft zu erschlaffen droht. Er genießt dann geradezu jene Ressentimentstimmung, die wir bereits an anderer Stelle erwähnten. Aus diesem Genuß reißt nur ein ständiger, wenn auch nur langsam wachsender Teilerfolg in der Alltagsarbeit. Es ist eine schwere und doch überaus wichtige werkpädagogische Aufgabe, die Arbeit der Jugendlichen so einzurichten und so abzustimmen, daß ein Erfolg nicht versagt bleibt. Mancher nimmt es nicht gar so tragisch, daß man ihm einen Preis nicht verlieh. Er fühlt sich allen denen verbunden, die mit ihm das gleiche Los teilen. In dem Bewußtsein und dem Gefühl der Verbundenheit genießt er zugleich das Gefühl gewisser Stärke, gegeben durch die Zahl der Ausgeschlossenen. Von der Größe dieser Zahl hängt daher auch die Tiefe des Genusses ab, obgleich er keinen oder doch nur wenige kennt. Aber das gleiche Schicksal bindet, und in der Anonymität gewinnt die Zahl größere Bedeutung.

Da jeder in der großen Zahl der Wettstreiter gleichsam nur als Nummer erscheint, ist der Neid, der sich sonst überall einschleicht, wo Menschen in irgendeine Beziehung zueinander treten, als seelisches Phänomen selten vorhanden, und wenn er auftritt, nimmt er gewöhnlich nur schwache Formen an. Denn der Neid hat eine stark persönliche Note. Eine Nummer kann man nicht beneiden, wohl aber Personen seines Lebenskreises. Regt sich der Neid gegenüber ganzen Bevölkerungsgruppen, so schweben in der Vorstellung doch immer nur bestimmte Personen. Bleibt also der Kampf für manchen ganz ohne persönlich gefärbtes Interesse, so steigt auch in seiner Seele kaum eine Regung des Neides auf. Jedem Neid aber ohne Rücksicht auf die objektive und die subjektive Quelle wohnt eine — vom soziologischen Standpunkt gesehen — zersetzende Tendenz inne. Wo der Neid seine Wurzeln schlägt, kann wahre Gemeinschaft nicht gedeihen. Fehlt aber unter den Wettstreitern solche seelische Erscheinung, ist auch die zersetzende Gefahr gebannt.

Die Leistungsfähigkeit der deutschen Jugend zur höchsten Entfaltung zu bringen, ist der vorwiegende pädagogische Grundsatz, der den Berufswettkampf beherrscht. Leistungsfähigkeit aber nicht um der bloßen Leistung willen, sondern um des Aufbaues willen in Volk und Vaterland. In friedlichem Wettbewerb

werden die Kräfte gestählt, so daß die Gemeinschaft wachsen und erstarken kann. Aber der Spannungszustand zwischen der verantwortungsvollen Berufshingabe und Berufserfüllung einerseits und dem Streben nach eigener freier Entfaltung anderseits wird bleiben und kann nur überbrückt werden, wenn die sittlichen Kräfte in der jugendlichen Seele Festigkeit und Stärke erlangt haben, wenn ein geschlossenes Berufsethos Beruf und Leben beherrscht.

* *

Das Tierzeichnen der Kinder.

(Schluß.)

Von Herbert Graewe.

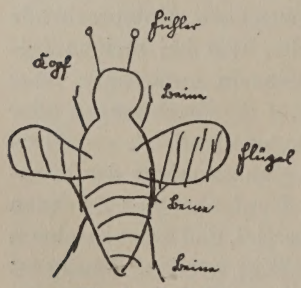
Nachdem wir auf die anfangs starke Anlehnung der Tierzeichnung an die Darstellung des Menschen hingewiesen, die allmähliche spezifische Differenzierung beider verfolgt und auch — auf der Stufe der naturgetreuen Darstellung — einen wesentlichen Unterschied zwischen der Menschen- und Tierzeichnung klargestellt haben, soll im folgenden über Versuche berichtet werden, deren Ergebnisse sich auf 240 Zeichnungen von 16 Kindern im Alter von 6 bis 9 Jahren stützen, und die eigens der Klärung der doppelten Fragestellung dienen sollten: 1. Wie setzt sich das Kind mit einer vollkommen neuen Aufgabe auseinander, 2. wie findet es sich mit einem Differenzierungsproblem ab? In letzterem Falle spricht Ziehen von „Unterschiedszeichnen" (nach Analogie der Unterschiedsfragen bei der Intelligenzprüfung[1]). Die speziellen Aufgaben lauteten: 1. Zeichne einmal eine Fliege[2]; 2. zeichne hier (links auf dem Zeichenblatt) eine Fliege, hier (rechts) einen Schmetterling hin, 3. desgl. Hund und Katze, 4. desgl. sitzender und fliegender Vogel, 5. desgl. stehender und laufender Hund; und zwar wurde zuerst eine Zeichnung „aus dem Kopf" verlangt, danach wurde eine Vorlage 15 Sekunden lang exponiert und eine Wiedergabe aus frischer Erinnerung gefordert; jeweils zuletzt hatte das Kind die Vorlage abzuzeichnen. Entsprechende Unterschiedsfragen wurden nach dem Zeichnen gestellt. Wie bei meinen früheren Untersuchungen wurden auch hier die Kinder einzeln untersucht, über die Versuche ausführliche Protokolle geführt und alle auf die Zeichnungen oder Fragen bezüglichen Äußerungen der Kinder wörtlich protokolliert. — Überblickt man die Zeichnungen, so findet man fast überall eine Zunahme der Wirklichkeitstreue in der Richtung vom Zeichnen aus dem Kopf über das Zeichnen aus frischer Erinnerung zum Abzeichnen. Damit geht parallel, daß beim Zeichnen aus dem Kopf auch fast stets die kürzesten Zeiten benötigt werden. Häufig ist man geradezu erstaunt, welchen Einfluß schon das 15 Sekunden dauernde Betrachten einer Vorlage ausübt. Man kann vielleicht in manchen Fällen das Mit-

[1] Vgl. Th. Ziehen, Die Prinzipien und Methoden der Begabungs-, insbesondere der Intelligenzprüfung bei Gesunden und Kranken, Berlin, 5. Aufl. 1923, S. 31ff.; Über das Wesen der Beanlagung und ihre methodische Erforschung, Langensalza, 4. Aufl. 1929, S. 44; Das Seelenleben der Jugendlichen, Langensalza, 4. Aufl. 1931, S. 32.

[2] Daß die Darstellung einer Fliege den meisten Kindern tatsächlich vollkommen neu ist, zeigten die Versuche wie entsprechende, spontane oder verlangte Äußerungen der Kinder sehr deutlich.

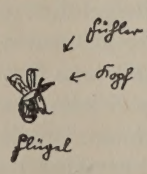
wirken einer eidetischen Veranlagung im Sinne von Jaensch hierfür verantwortlich machen. Aber auch ohne diese Annahme, lediglich durch Bereicherung der Vorstellungen von dem betreffenden Tier ist der auffällige Fortschritt sehr wohl erklärbar. Verwunderlich bleibt nur, wie schnell manche Kinder das Bild auffassen; ja sie nutzen die 15 Sekunden bisweilen gar nicht bis zu Ende aus, indem sie schon vorher wieder von der Vorlage fortblicken oder durch die Äußerung „fertig" zu erkennen geben, daß sie sich das Bild lange genug angeschaut haben, um dasselbe zu behalten. Allerdings werden Feinheiten der Darstellung, wie sie beim Abzeichnen bei vielen Kindern zum Ausdruck kommen, bei der Wiedergabe aus frischer Erinnerung meist noch nicht beachtet, aber das Typische des bestimmten Tieres wird nach Sehen der Vorlage fast stets gut getroffen, während bei dem Zeichnen des Tieres ohne vorheriges Sehen einer Vorlage oft, besonders von den jüngeren Kindern recht allgemein-schematische Darstellungen geliefert werden, die wohl ein Tier als solches, aber eben nicht das spezielle, verlangte Tier wiedergeben. — Unter Vorwegnahme dieser Ergebnisse, die sich mehr auf die einzelnen Komponenten des Zeichnens beziehen, sollen jetzt unsere obigen Fragen beantwortet werden.

Schon von anderen Forschern ist beobachtet worden, daß dem Kinde keine Aufgabe zu schwer ist[1]; es versucht sich auch an den schwierigsten Darstellungen, ohne auch nur einen Augenblick zu zweifeln, daß es diese auch bewältigen könne. Die häufig nach der Aufgabenstellung gestellte Frage: „Kannst du denn das auch?" wurde eigentlich stets mit einem freudigen „Ja" beantwortet.[2] Nichts ist ihm zu schwer; allerdings begnügt es sich auch vollkommen mit einer relativ primitiven Zeichnung, sofern dieselbe nur das Typische hervortreten läßt. Eigenkritik übt das Kind in diesem Alter fast niemals. — Diese Tatsachen zeigen sich z. B. deutlich bei der Darstellung der Fliege. Das Typische (Körper, Flügel, Beine) wird von den meisten Kindern getroffen, wenn auch in vielen Fällen dahingestellt bleiben muß, ob die Zeichnung eine Fliege oder ein anderes Insekt darstellt. Wohl die zwei besten Fliegendarstellungen aus dem Kopfe, d. h. ohne Beeinflussung durch eine kurz vorher gezeigte Vorlage, seien hier abgebildet (Abb. 7).



Knabe 9; $2^1/_2$

Abb. 7



Knabe 8; 8

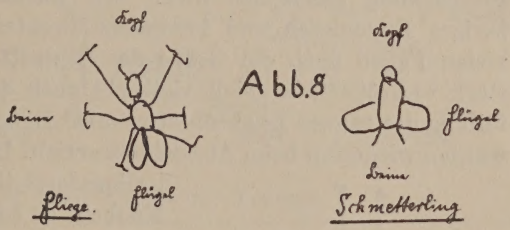
Daneben finden sich selbstverständlich auch viel primitivere Zeichnungen; ja bisweilen erinnert die Darstellung der Fliege sogar eher an einen Vogel als an ein Insekt.[3] Speziellere Eigentümlichkeiten gehen meist auf den Ein-

[1] Nur ein Kind (6 J. alt) sagte bei der 1. Aufgabe: „Das kann ich nicht"; indessen ließ es sich sehr bald doch zum Zeichnen bewegen. Bei der darauf folgenden Aufgabe ging es dann sofort an die Arbeit.

[2] Manche Kinder sagen auch von selbst sofort nach der Aufgabenstellung freudig „ja!" Auch den spontanen Ausruf „Das kann ich" kann man gelegentlich hören.

[3] Bei einigen Fliegendarstellungen der jüngsten Vpp. wäre ohne Erklärung nicht erkennbar, was mit der Zeichnung gemeint ist. Diese Tatsache ist indessen fast ausschließlich auf die jüngsten Vpp. beschränkt.

fluß der Vorlage zurück. Man sieht an dieser Stelle, wie wichtig es ist, daß das Kind gute Vorbilder zu sehen bekommt.[1] Als noch wichtiger erscheint es mir indessen, daß das Kind eine Reihe guter Vorbilder tatsächlich einmal genau abgezeichnet hat. Es erwirbt sich dadurch einen bestimmten Schatz an Darstellungsformen, die meist nicht unerheblich nachwirken und dadurch das Schematische am ehesten zu durchbrechen vermögen, ohne daß darunter die individuelle Gestaltungskraft des Kindes leiden müßte. Sehr viele große Künstler haben sich schon in ihrer Kindheit auch im Abzeichnen geübt! Man beachtet ja auch ein Objekt meist erst dann genau, wenn man es abzeichnen soll; vorher hat man — abgesehen von eidetischer Veranlagung — nur einen mehr oder weniger verschwommenen Eindruck der „Gesamtgestalt", eben des betreffenden Typus. Diese Tatsachen lassen sich sehr gut an den sechs[2] hintereinander gefertigten Fliegendarstellungen beobachten. Die Wiedergabe aus frischer Erinnerung nach bloß gezeigter Vorlage unterscheidet sich bei vielen Kindern deutlich von der Wiedergabe aus der Erinnerung nach vorhergegangenem Abzeichnen der Vorlage; der Exaktheitsgrad ist im zweiten Falle oft nicht unerheblich größer. Besonders auffällig ist häufig der Unterschied zwischen der Fliegen- und Schmetterlingsdarstellung bei der zweiten Aufgabe. Während erstere, da sie ja vorher schon abgezeichnet worden ist, im allgemeinen gut getroffen wird, ist die Darstellung des Schmetterlings meist noch recht primitiv, da dem Kinde hier noch keine Schmetterlingsvorlage gezeigt worden ist. Diese Tatsache kommt auch in den Zeiten, die zum Zeichnen benötigt werden, zum Ausdruck. Man erkennt diese verschiedene Behandlungsweise deutlich an folgender Zeichnung, die von einem 6 Jahre, 10 Monate alten Knaben stammt (Abb. 8).



Aber nicht nur mit einem vollkommen neuen Problem auf zeichnerischem Gebiet findet sich das Kind in den meisten Fällen gut ab, sondern auch mit dem an zweiter Stelle verlangten Unterschiedszeichnen, also mit einem Differenzierungsproblem. Fast stets trifft es — wenn auch zuweilen mit ganz primitiven Mitteln und mit manchen Fehlern — den typischen Unterschied zwischen Fliege und Schmetterling äußerst gut. Beim Schmetterling wird das Hauptgewicht auf die größeren Flügel, zuweilen auch auf das neue Merkmal der langen Fühler gelegt. Die Eigenschaft des Schmetterlings, weiße oder bunte Flügel zu haben (im Gegensatz zu den „schwärzlichen" Flügeln der Fliege) wird außerdem, und zwar bei den Antworten auf die Unterschiedsfragen mehrmals angegeben. — Ferner fällt in die Augen, daß der Größenunterschied zwischen Fliege und Schmetterling (wie z. B. in der letzten Abbildung) oft gar nicht gut ge-

[1] Derselben Meinung ist auch H. Debrunner (a. a. O., S. 154), wenn er schreibt: Das Kind kann „eine wesentliche Vervollkommnung ... kaum erreichen, wenn es nicht in steigendem Maße durch reife künstlerische Vorbilder und erzieherische Einflüsse ... gefördert wird."

[2] Die Darstellung der Fliege kehrt ja auch in der 2. Aufgabe (Fliege — Schmetterling) noch dreimal wieder, so daß zusammen mit der 1. Aufgabe 6 verschieden zu bewertende Fliegendarstellungen vorliegen.

troffen wird. Es mag dies vielleicht damit zusammenhängen, daß die Anbringung der vielen Einzelheiten bei der Figur der Fliege eine etwas vergrößerte Darstellung erheischt, während die Figur des Schmetterlings bereits groß genug ist, um alle Einzelheiten bequem aufnehmen zu können. Nicht selten dürfte auch eine perseveratorische Tendenz beteiligt sein. Sodann könnte man daran denken, daß das Kind nach dem übrigens keineswegs uneingeschränkt geltenden Gesetz der Ausgleichung von Extremen die kleine Figur der Fliege zu groß und die große Figur des Schmetterlings zu klein zeichnet[1]; tatsächlich finden sich derartige Fälle. Auch ist an dieser Stelle die Erscheinung zu erwähnen, daß das jüngere Kind häufig überhaupt nicht auf eine richtige Größenbeziehung der einzelnen von ihm dargestellten Objekte achtet, ebensowenig wie es sich im Kleinkindalter um eine richtige Lage seiner Figuren kümmert. Die Hauptsache ist ihm, einen deutlichen graphischen Ausdruck für ein bestimmtes Objekt gefunden zu haben. Alles andere ist für das Kind oft von sekundärer Bedeutung. — Manchmal findet sich die seltsame Tatsache, daß die Fliege sogar größer als der Schmetterling gezeichnet wird. Man kann hier vielleicht nach den vorhergegangenen Erörterungen mit einigem Recht annehmen, daß sich das Kind bei der Ausgleichung der Extreme geradezu „überstürzt" hat und somit in direkten Widerspruch zu der Wirklichkeit gerät. Es kommt hinzu, daß neue, noch nicht geübte Darstellungen (Schmetterling, besonders wenn das Kind noch keine Abbildung, oder wenigstens nicht kurz vorher gesehen hat) gern klein ausfallen, während bereits Bekanntes (Fliege, deren Darstellung ja schon in der 1. Aufgabe dreimal verlangt wurde) ohne jede Zaghaftigkeit und damit in größerer Formgebung gezeichnet wird.[2] Mit wachsendem Einfluß der Vorlage (vorheriges Exponieren und besonders direktes Abzeichnen derselben) nimmt in vielen Fällen auch die Größe des Schmetterlings zu. Werden beide Figuren stark vergrößert, so spielt vielleicht auch das Bedürfnis des Kindes nach Ausfüllung des ganzen Zeichenblattes mit.[3] Einige in jeder Beziehung gute Resultate wurden wiederum beim Abzeichnen erzielt. Interessant ist auch folgende Schmetterlingsdarstellung eines 8 Jahre, 5 Monate alten Knaben, da sogar hier der Kopf in Analogie zum menschlichen Gesicht (Augen, Nase) gebildet ist (Abb. 9).

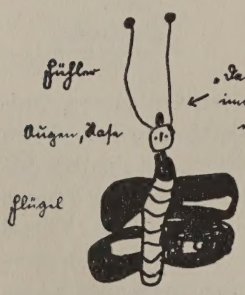
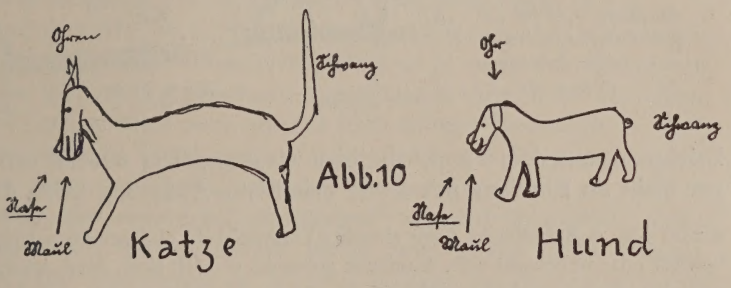


Abb. 9

Die Darstellung von Hund und Katze war schon schwieriger. Immerhin war ich erstaunt, wie oft trotzdem das typische Merkmal der vorspringenden Hundeschnauze schon beim Zeichnen aus dem Kopf richtig zum Ausdruck kam. Der runde Kopf der Katze wurde etwas seltener getroffen; auch blieb der übrige Körper beim Zeichnen ohne vorher gesehene Vorlage im allgemeinen recht schematisch. Man kann oft geradezu sagen, daß nur ein einziges artbildendes

[1] Analoge Beispiele, und zwar für die Häufigkeit von Merkmalen und die Länge von Linien findet man in meiner „Untersuchung der Entwicklung des Zeichnens", a. a. O., S. 103 u. S. 137.
[2] Über den Einfluß der Zaghaftigkeit vgl. ebd. S. 156 u. a. Allerdings darf nicht vergessen werden, daß auch interindividuelle Unterschiede in Betracht kommen („Verkleinerer", „Vergrößerer").
[3] Ebd. S. 13, 35 und 131.

Merkmal (seltener mehrere) in rohen Zügen ausgeprägt wird, ohne daß dadurch die schematische Darstellung an sich durchbrochen wird. Feinheiten der Darstellung gehen meist vollständig auf den Einfluß der Vorlage zurück.[1] Einige, besonders die jüngsten Kinder liefern für Hund wie Katze noch genau dasselbe Tierschema, höchstens bekommt die Katze zur näheren Kennzeichnung einen „Schnurrbart" und der Hund ein „Halsband".[2] — Die meisten Tiere schauen nach links, was — wie später noch ausführlich erörtert wird — mit der Rechtshändigkeit der betreffenden Kinder in Einklang steht.[3] Die Neigung zum Linksprofil bei Rechtshändigkeit erhält sich in vielen Fällen, obwohl auf der exponierten Vorlage der Hund im Rechtsprofil dargestellt ist;[4] ja eine Reihe von Kindern gibt ihn sogar beim Abzeichnen im Linksprofil wieder. Bei anderen hingegen merkt man den Einfluß der Vorlage schon bei dem Zeichnen aus frischer Erinnerung: die Katze bleibt im Linksprofil (wie auf der Vorlage), und der Hund wird nach der anderen Seite gedreht. — Wiederum zeigt sich häufig die Erscheinung, daß das Tier ein Menschengesicht erhält. Vielleicht hat hierzu auch der Umstand beigetragen, daß der Kopf der Katze rund ist und damit an die Darstellung des runden Menschenkopfes erinnert. — Merkwürdig ist auch die Erscheinung, daß „Katze" und „Hund" beim Zeichnen aus dem Kopf bisweilen eine vorspringende Nase nach Analogie menschlicher Verhältnisse erhalten, wie folgende Zeichnung eines 9 Jahre, 2½ Monate alten Knaben deutlich erkennen läßt (Abb. 10).



Dieses Bild zeigt zugleich, daß der typische Unterschied zwischen Katze und Hund nur mangelhaft erfaßt worden ist.[5] Das änderte sich bei dieser Vp. erst nach Zeigen der Vorlage.

[1] So findet sich der typische Buckel der Katze beim Zeichnen aus dem Kopf, d. h. ohne direkten Einfluß eines Vorbildes nur selten. Dagegen wurde bei den Unterschiedsfragen, die auf das Zeichnen nach Vorlage folgten, das Merkmal des „krummen Buckels" mehrmals erwähnt (in Übereinstimmung mit der Tatsache, daß der Buckel beim Zeichnen unter dem Einfluß der Vorlage mehrmals deutlich dargestellt wird).

[2] Einen „Futternapf" erhalten gelegentlich beide. Es zeigt sich hier die Tendenz zum Ausschmücken; denn auf der Vorlage ist kein Futternapf verzeichnet.

[3] Vgl. meine „Untersuchung", a. a. O., S. 54ff.; hier finden sich analoge Ausführungen für die Beziehung zwischen Linksprofil und Rechtshändigkeit bei der Menschendarstellung. Allerdings war mir damals noch kein Fall vorgekommen, daß ein Kind mit der linken Hand zeichnete und zugleich auf der Stufe der Profildarstellung angelangt war. Diese Lücke konnte jetzt ausgefüllt werden. Ich fand unter meinen jetzigen Vpp. einen ausgesprochenen Linkshänder, der mit der linken Hand mehrere Menschen im Rechtsprofil zeichnete; das Linksprofil kam bei ihm überhaupt nicht vor.

[4] Die Katze zeigt auf der Vorlage ein Linksprofil. Dieser Unterschied zu dem Hund wurde absichtlich gemacht.

[5] Immerhin weisen der merklich gekrümmte Rücken und der viel längere Schwanz der Katze

Die Unterschiedsfragen ergeben das gleiche Bild. Auch hier sehen viele Kinder das Wesentliche des Unterschiedes zwischen Hund und Katze in der verschiedenen Kopfform. „Die Katze hat ein rundes Gesicht", „der Hund hat 'ne ganz andere Schnauze", „der Hund, der hat 'ne Schnauze, und die Katze hat keine Schnauze"[1] u. ä. sagt das Kind.[2] Hat es hingegen beim Zeichnen den Unterschied nicht richtig getroffen, so vermag es denselben im allgemeinen auch nicht durch das Wort anzugeben. Indessen kommen einige Ausnahmen hiervon vor; es gibt nämlich einige Kinder, die den Unterschied wohl wissen, aber graphisch nicht auszudrücken vermögen oder auszudrücken vergessen, und andererseits solche, die den Unterschied beim Zeichnen wohl mehr instinktiv richtig wiedergegeben haben, aber denselben durch das Wort absolut nicht richtig anzugeben wissen.[3] So beantwortet z. B. ein 8 Jahre, 0 Monate altes Kind, das den Unterschied zeichnerisch gut getroffen hat, denselben jedoch sprachlich nicht zu fixieren vermag, die Unterschiedsfrage lediglich mit den Worten: „Der Hund is' en bißchen größer".[4] Die zugehörige Zeichnung, und zwar schon die

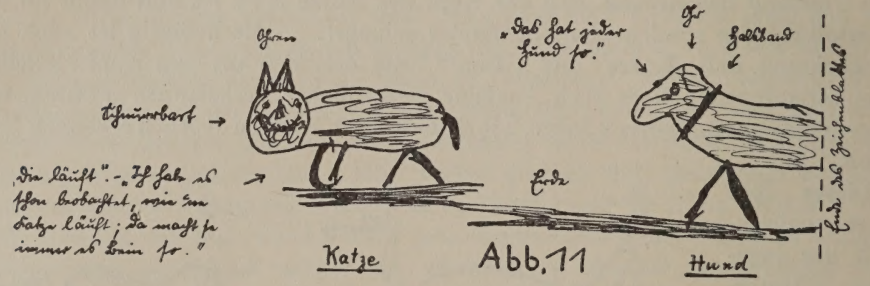


Abb. 11

Zeichnung aus dem Kopf,[5] die hier wiedergegeben werden soll, steht ganz und gar nicht im Einklang mit dieser primitiven Äußerung (Abb. 11).

darauf hin, daß vielleicht doch einzelne Unterschiede einigermaßen richtig beobachtet und bewußt oder unbewußt zum Ausdruck gebracht worden sind. Auch ist zu bedenken, daß bei dem Hund die Zeichnung sehr davon abhängt, welchen Hund das Kind besonders oft gesehen hat. — Bei der Beantwortung der Unterschiedsfrage trifft das Kind ebenfalls nicht den typischen Unterschied (Kopfform), sondern äußert, da die Frage nach dem Unterschied anscheinend nicht verstanden worden ist, auf die zu zweit gestellte Frage, was denn beim Hunde anders sei als bei der Katze, lediglich: „Der Schwanz (siehe Zeichnung!), de Ohren, de Augen; bei 'ner Katze leuchten se und beim Hunde nicht".

[1] Die zugehörige Zeichnung des 6 Jahre, 10 Monate alten Kindes ist zwar recht primitiv, läßt aber doch das Wesentliche erkennen. Allerdings ist hierzu die Erklärung des Kindes unerläßlich; man wüßte sonst wohl kaum, daß die Verlängerung am Hundekopf eine „Schnauze" bedeuten soll.

[2] Neben den schon erwähnten Unterscheidungsmerkmalen werden selbstverständlich auch noch manche andere angegeben wie: „Der Hund bellt, und die Katze macht miau". — Der geringelte Schwanz der Katze erscheint einigen Kindern als ein wesentliches Merkmal.

[3] Sie geben zuweilen alle möglichen weniger wichtigen oder nur z. T. richtigen Unterschiede an, nur nicht den typischen der verschiedenen Kopfform. Dies gilt in analoger Weise auch für die übrigen Aufgaben.

[4] Es scheint bei diesem Kinde eine gewisse sprachliche Schwerfälligkeit hinzuzukommen.

[5] Die Zeichnungen desselben Kindes, die unter Vorlageeinfluß entstanden sind, lassen die typischen Merkmale fast noch deutlicher hervortreten.

Immerhin sind derartige Ausnahmefälle ziemlich selten; im allgemeinen scheint eine deutlich erkennbare Korrelation zwischen den Ergebnissen beim Unterschiedszeichnen und bei den Unterschiedsfragen zu bestehen.

Schließlich ist noch zu erwähnen, daß beim Abzeichnen und beim Zeichnen nach Exposition der Vorlage der Katze, auf der ein Boden in Form von Dielen angegeben ist, meist mit letzteren angefangen wird. Die Dielen scheinen als etwas Neues, bei den bisherigen Zeichnungen Unbekanntes die besondere Aufmerksamkeit der Kinder erregt zu haben, so daß viele bei der Darstellung der Katze mit den Dielen beginnen. Jedoch sparen sie hierbei den Platz für die Katze nicht aus, so daß schließlich die Dielen durch den Körper der Katze hindurchgehen. Eine „Durchsichtigkeit" der Katze, ein „Röntgenbild" ist aber selbstverständlich von dem Kinde unter keinen Umständen beabsichtigt; dies sieht man sehr deutlich an der Entstehungsweise dieser Zeichnungen[1]. Der Fehler ist an einem anderen Punkte zu suchen, nämlich darin, daß das Kind in diesem Alter noch durchweg planlos an die Arbeit geht. Es fängt einfach an, irgendwo darauflos zu zeichnen, ohne auch nur im geringsten auf den Aufbau des Bildes, auf Platzeinteilung usw. zu achten.[2] So ist es auch zu erklären, daß bei leichteren Tierdarstellungen viele Kinder den Umriß in einer fortlaufenden Linie zeichnen, bei der dann der Endpunkt nicht recht zu dem Anfangspunkt passen will. Irgendwelche Hilfs- oder Entwurfslinien kennt das Kind dieser Altersstufe noch nicht; vielmehr zieht es gleich die endgültigen Linien dick aus.[3]

Der sitzende und der fliegende Vogel werden zeichnerisch im allgemeinen gut getroffen.[4] Die ausgebreiteten Flügel ermöglichen es ja auch, das Fliegen mit wenigen Strichen deutlich zu kennzeichnen. Der sitzende Vogel wird auf einem Aste, Pfahl, Baume,[5] gelegentlich auch auf der Erde sitzend dargestellt. — Auffallend ist, daß der sitzende Vogel stets von der Seite, der fliegende dagegen mehrmals von oben (bzw. von unten) zu sehen ist. Der Vogel wird also hier in der jeweils typischen, der sog. „orthoskopischen" Ansicht dargestellt. Auch der Einfluß der gesehenen Vorlage schafft hierin nicht immer einen Wandel; dagegen findet sich beim Abzeichnen der seitliche Anblick des fliegenden Vogels

[1] Auch bei einigen anderen Tierdarstellungen kann man diese Erscheinung beobachten. Selbst der gewöhnliche Erdboden wird sehr häufig, gewissermaßen als „Fundament", zuerst gezeichnet. Nur wenige Kinder machen eine Ausnahme hiervon.

[2] Es gilt dies noch für alle Kinder dieser Altersstufe.

[3] Hilfslinien erscheinen nach meinen früheren Untersuchungen (a. a. O., S. 128) erst etwa im Alter von 11 Jahren, also im 6. Schuljahr, jedoch auch dann nur bei einem Teil der Vpp. Vielleicht liegt hier auch ein Einfluß des Zeichenunterrichtes vor.

[4] Parallel damit geht eine fast stets gute Beantwortung der Unterschiedsfragen.

[5] Darin, daß das Kind einen ganzen Baum zeichnet, zeigt sich seine Neigung zum Ausschmücken. Mehrmals findet man auch ein stark ausgesprochenes Erzählungsstreben. Bei der Darstellung der Fliege werden z. B. in einem Falle noch Vögel gezeichnet, welche die Fliege „haschen" wollen. In einem anderen Falle werden Hund und Katze laufend dargestellt, und das Kind sagt dazu: „Der Hund will die Katze haschen". Das Kind dieser Altersstufe stellt ja am liebsten Handlungen dar (vgl. K. Herwagen, Beih. 22 z. Ztschr. f. angew. Psychol. 1920, S. 66). Allerdings spielt das Wort hierbei oft noch die eigentlich beziehungsstiftende Rolle, wie ich an anderer Stelle gezeigt habe („Die Entwicklung des kindl. Zeichnens", Erz. u. Bildung 1933, S. 62; „Das kindl. Zeichnen — ein Spiel", Kleine Kinder 1934, S. 70; „Unters. d. Entw. d. Z.", S. 47).

etwas häufiger. Erst hier zeigen dann beide Flügel nach oben. Allerdings kommen selbst beim Abzeichnen noch Ausnahmen hiervon vor, indem der eine Flügel nach oben und der andere nach unten gezeichnet wird. Einige Kinder helfen sich dadurch, daß sie überhaupt nur einen Flügel angeben; der andere Flügel verschwindet gewissermaßen dahinter. Geradezu erschreckend häufig zeigt sich auch das Verschmelzen orthoskopischer Ansichten,[1] indem der Körper des fliegenden Vogels von der Seite dargestellt wird, aber trotzdem die Flügel nach oben und unten zeigen. Diese Darstellungsart behauptet sich in vielen Fällen hartnäckig trotz des Einflusses der Vorlage, wie folgende Abbildung eines 7 Jahre, 11 Monate alten Knaben zeigt (Abb. 12).

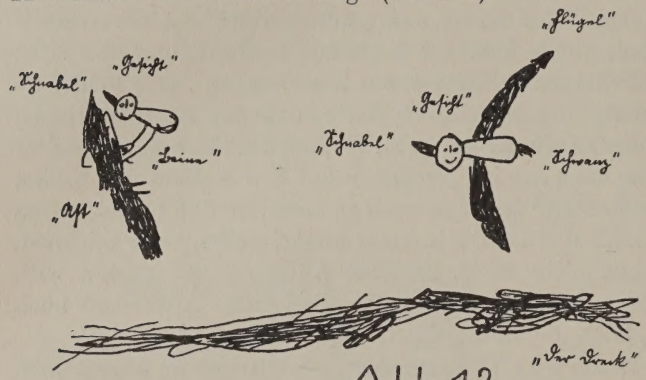


Abb. 12

Es ist dies zugleich bei dieser Versuchsreihe die einzige Darstellung, bei der ein fast achtjähriges Kind noch den Vogel mit einem Menschengesicht ausstattet.[2]

Wieder ist die Neigung mancher Kinder zur Übertreibung zu beobachten. So werden z. B. in der folgenden Zeichnung nach Vorlage eines 9 Jahre, 2½ Monate alten Knaben (Abb. 13) die einzelnen Einkerbungen an den Schwingen des Vogels geradezu enorm übertrieben dargestellt.

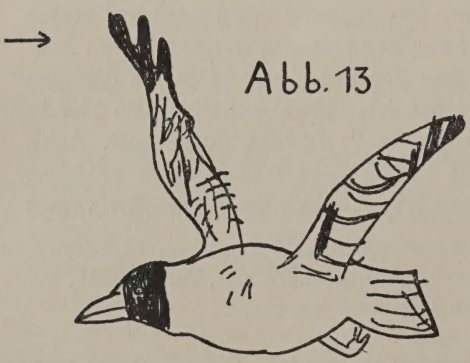


Abb. 13

Es hängt dies wahrscheinlich damit zusammen, daß das Kind dieses ihm hauptsächlich aufgefallene Merkmal besonders deutlich wiedergeben möchte und dabei zur Übertreibung kommt. Diese Neigung zu möglichst prägnanter Darstellung begegnet uns besonders im frühkindlichen Zeichnen auf Schritt und Tritt.

Die letzte Aufgabe, einen stehenden und einen laufenden Hund[3] zu

[1] Vgl. meine „Unters.", a. a. O., S. 30ff. Ihre Erklärung findet diese Erscheinung in dem Streben des Kindes nach prägnanter Darstellung. (Vgl. meinen Aufsatz „Die Tendenz zur Prägnanz im kindlichen Seelenleben", Pädag. Warte 1935.)

[2] Dieses Kind, das stark zurückgeblieben ist, stellt alle Tiere auf genau die gleiche Weise dar, lediglich wechselt es in der Beinzahl: Vögel erhalten im allgemeinen 2, Vierfüßler 3 Beine. Von dieser Vp. werden bei den meisten Aufgaben die Unterscheidungsmerkmale weder beim Zeichnen noch beim Beantworten der Unterschiedsfragen deutlich angegeben. Eine Ausnahme hiervon macht nur die Vogeldarstellung; demzufolge trifft auch die Antwort auf die Unterschiedsfrage das richtige Moment (ausgebreitete Flügel!); zudem erfolgt in diesem Falle die Beantwortung der Frage sofort, während sonst eine Antwort erst nach langem Fragen zu erhalten war.

[3] Auf der zugehörigen Vorlage war der stehende Hund im Linksprofil, dagegen der laufende Hund im Rechtsprofil abgebildet.

zeichnen,[1] wird häufig einfach dadurch gelöst, daß eine verschiedene Beinstellung angewandt wird. In ersterem Falle werden dieselben meist parallel senkrecht, im letzteren Falle dagegen nach unten zu divergierend gezeichnet. Besonders markierte Gelenke erhalten die Beine fast niemals, sofern sich das Kind nicht überhaupt mit vollständig geradlinigen Beinen begnügt; im ersteren Fall werden dieselben lediglich geknickt oder kurvenförmig gekrümmt, wie die Katzendarstellung auf S. 296 deutlich erkennen läßt. Den meisten Kindern dieser Altersstufe genügt das roh veranschaulichte Merkmal der Beinstellung vollkommen zur Kenntlichmachung eines stehenden oder laufenden Hundes. Ihnen selbst ist ja, auch wenn die Beine gerade, ungeknickte Striche bleiben (sofern sie nur nach unten zu divergieren), vollkommen klar, was damit gemeint ist. — Gelegentlich tritt auch erst beim laufenden Hund die Vierzahl der Beine in Erscheinung, während der stehende Hund sich mit je einem Vorder- und Hinterbein begnügen muß. — Einige der jüngsten Vpp. vermögen den Unterschied zwischen einem stehenden und einem laufenden Hund zeichnerisch überhaupt noch nicht anzugeben.[2] Sie zeichnen beide Hunde auf genau die gleiche Art, und zwar meist stehend. Erst beim Abzeichnen, mitunter auch schon beim Zeichnen aus frischer Erinnerung tritt hier eine Besserung ein. — Die älteren Vpp. zeichnen im allgemeinen einen widerspruchsfreien Umriß, während die jüngeren Kinder — wie wir schon gesehen haben — den summativen Aufbau (Kopf — Hals — Bauch — Beine) bevorzugen, wie folgende Darstellung derselben Vp. zeigt, die wir schon auf S. 293 kennengelernt haben. Es ist dieselbe primitive Art der Darstellung wie bei Fliege und Schmetterling; dabei wird aber doch das Laufen schon richtig durch die Beinstellung markiert (Abb. 14).[3]

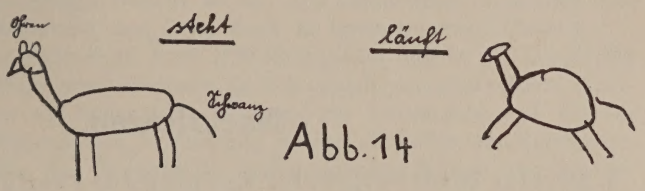


Abb. 14

Fast allen Rechtshändern gemeinsam ist die Bevorzugung des Linksprofils bei der Zeichnung aus dem Kopf. Wertvolle Aufschlüsse[4] lieferte in diesem Punkte ein Linkshänder, der jedoch mit beiden Händen zu zeichnen vermochte. Hierbei zeigte es sich nämlich, daß er ohne Ausnahme den Kopf des Hundes bei einem Linksprofil ausschließlich mit der rechten Hand und bei einem Rechtsprofil wiederum ausschließlich mit der linken Hand zeichnete. Die Vorlage verlangte ja mehrmals die Zeichnung eines Rechts- und eines Linksprofils bei der Darstellung des Hundes. Es scheint also wie bei der Profilzeichnung des Menschen auch bei der Tierdarstellung eine sehr enge Korrelation zwischen Rechtshändig-

[1] Die Aufgabenstellung lautete: „Zeichne mal hier (links auf dem Zeichenblatt) einen Hund, der steht, und hier (rechts) einen Hund, der läuft!" — Ebenso lautete die Aufgabe bei der vorhergehenden Zeichnung: „Zeichne hier (links) mal einen Vogel, der sitzt, und hier (rechts) einen Vogel, der fliegt!"

[2] In Analogie hierzu vermögen sie auch auf die Unterschiedsfragen keine treffenden Antworten zu geben. Im allgemeinen besteht also auch hier eine enge Korrelation zwischen den Leistungen beim Unterschiedszeichnen und bei den Unterschiedsfragen.

[3] Alle Figuren wurden in $^2/_3$ der wirklichen Größe wiedergegeben.

[4] Sie stimmen im wesentlichen mit den Angaben in der Literatur überein.

keit und Linksprofil, Linkshändigkeit und Rechtsprofil zu bestehen. Dies wird in gewissem Maße auch durch die Äußerung eines Kindes bestätigt, das den laufenden Hund im Rechtsprofil abzuzeichnen hatte und nach dem Zeichnen desselben sagte: „Andersrum kann ich en besser als so". Das Resultat bestätigte dies. — Ferner lieferte die Untersuchung des in Rede stehenden Linkshänders wertvolle Aufschlüsse über die „Gegenbewegungen" der beiden Hände. Linien in dieser Richtung ↖ zeichnet die betreffende Vp. mit der linken Hand, dagegen Linien in dieser Richtung ↗ mit der rechten Hand. Ebenso werden solche Kurven ↪ mit der Linken und andersherum laufende Kurven ↩ mit der Rechten gezeichnet. — Meist wird jedoch die Linkshändigkeit durch den Schulunterricht erstickt. So befand sich unter meinen Vpp. ein Kind, das vor dem Schuleintritt ausgesprochener Linkshänder gewesen war, aber infolge des dringenden Wunsches der Eltern vom Lehrer ausschließlich zur Benutzung der Rechten angehalten wurde. Dies war so gründlich geschehen, daß das Kind auf meine Aufforderung, einmal mit der Linken zu zeichnen, erklärte, das könnte es nicht mehr. Wahrscheinlich würden ohne den Einfluß der Schulen viel mehr Kinder Linkshänder sein oder wenigstens beide Hände zur graphischen Darstellung heranziehen. Diese Vermutung fand ich bei meinen Untersuchungen im Kindergarten bestätigt; denn hier wurde bei recht vielen Kindern noch keine der beiden Hände deutlich bevorzugt, sondern der Bleistift wanderte dauernd von einer Hand in die andere, je nachdem mit welcher die Linien leichter zu ziehen waren. Dabei konnte ebenfalls die „Gegenbewegung" allenthalben beobachtet werden.

* *

Nachrichten.

1. Dritter Internationaler Kongreß für Freiluftschulen vom 18. bis 23. Juli 1936 in Bielefeld und Hannover. Im Zusammenhang mit dem „Olympia" 1936 findet in Deutschland auch eine große Tagung der Mitarbeiter an der Freiluftschulbewegung aller Länder statt. Im Kampf gegen eine veraltete Schule, welche die Gesundheit der Kinder gefährdete, hat diese Bewegung seit langen Jahren unaufhaltsame Fortschritte gemacht. Standen auf dem 1. Internationalen Kongreß in Paris (1922) noch fast ausschließlich hygienische Fragen auf der Tagesordnung, so zeigte schon der 2. Kongreß in Brüssel (1931) die dringende Notwendigkeit der Zusammenarbeit von Medizinern und Pädagogen. Längst ist man davon überzeugt, daß es nicht genügt, das Kind in gesunde Lebensbedingungen zu versetzen, um es gesund zu machen und gesund zu erhalten. Vielmehr gehört dazu eine bestimmte pädagogische Erfassung des Kindes, um in ihm selbst den Willen zur Gesundheit und Leistungsfähigkeit wachzurufen.

In Deutschland insbesondere haben sich heute die Formen gesundheitlicher Erziehung aus der Vereinzelung pädagogischer Reformen gelöst und sind zu einer Angelegenheit geworden, welche die ganze Breite der Volkserziehung umfaßt. So gehören in das Arbeitsgebiet des kommenden 3. Kongreß in Bielefeld und Hannover (1936) neben den eigentlichen Wald- und Freiluftschulen für schwächliche Kinder auch die Landerziehungsheime, Schullandheime und Gartenschulen, das Landjahr, die Jugendherbergen und nationalpolitischen Lehrgänge, der Geländesport und Arbeitsdienst. Alle diese neuen Schul- und Erziehungsformen sprengen fast den ursprünglichen Begriff der „Freiluftschulerziehung", sind aber doch im Grunde nichts anderes als die Fortführung, Durcharbeitung und Weiterentwicklung der Grundforde-

rung, welche in allen Ländern die gleiche ist: das eigene Volk zur Gesundheit und größtmöglichen Leistungsfähigkeit zu führen.

So wird der internationale Kongreß für Deutschland von doppelter Bedeutung sein: im Rahmen der Gesamtschau einer großen Ausstellung und in einem allgemeinen Erfahrungsaustausch soll sich unser nationales Ziel für uns klar gestalten und daraus die Praxis neuen Antrieb gewinnen. Daher haben sich auch die zuständigen Reichsministerien der Förderung des Kongresses angenommen und den „Deutschen Akademischen Austauschdienst" mit der Durchführung im Einvernehmen mit dem „Internationalen Komitee für Freiluftschulen" beauftragt. Das General-Sekretariat des Kongresses wird von Direktor K. Triebold, Bielefeld, Freiligrathstr. 7 verwaltet. Dieser ist zu allen Auskünften bereit und fordert alle auf dem Gebiet der Freiluftschulbewegung im weitesten Sinne arbeitenden Pädagogen, Mediziner, Hygieniker, Architekten usw. zur Mitarbeit auf.

2. Der nächste Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie findet vom 1.—4. Juli 1936 in Jena statt. Das Rahmenthema lautet: „Psychologie des Gefühls und „Willenslebens." Für Einzelvorträge und Mitteilungen anderen Inhalts werden bestimmte Stunden vorbehalten.

3. Als Nachfolger des verstorbenen Geheimrates Prof. Dr. Marbe ist Prof. Dr. Carl Jesinghaus zum ordentlichen Professor der Philosophie, Psychologie und Pädagogik an der Universität Würzburg berufen worden. Prof. Jesinghaus ist Schüler Wilh. Wundts und war nach Vollendung seiner Studien in Leipzig Assistent an dem psychologischen Institut der Universität Halle. Im Jahre 1913 wurde er von der Argentinischen Regierung als ordentlicher Professor der Philosophie und Psychologie für das „Instituto del Profesorado Secundario" nach Buenos Aires berufen, wo vor ihm schon Felix Krüger und F. E. O. Schultze (Königsberg) gewirkt hatten. Die Lehrtätigkeit erstreckte sich hier auf das Gebiet der Philosophie und Psychologie in ihrem gesamten Umfang.

Die Regierung übertrug J. darnach im Jahre 1920 die Organisierung des psychologischen Laboratoriums und des philosophischen Seminars an der damals neu gegründeten „Litoral Universität", an der er als ordentlicher Professor für Philosophie und Psychologie (einschließlich der pädagogischen Psychologie) in der „Fakultät für Erziehungswissenschaften" wirkte. Außer den theoretischen und praktischen Kursen aus dem Gebiete der Philosophie und Psychologie hielt er dort auch Übungen ab über Probleme der pädagogischen Psychologie, insbesondere über die psychologischen Grundlagen des Sprachunterrichtes und über die „Arbeitsschule". In den folgenden Jahren machte sich Prof. Jesinghaus auf mehreren Studienreisen nach Europa, z. T. in Regierungsauftrag, mit den Fortschritten der angewandten Psychologie bekannt, und berichtete darüber an das argentinische Unterrichtsministerium. Auf seine Anregung hin wurde im Jahre 1925 in Buenos Aires ein besonderes „Institut für Psychotechnik und Berufsberatung" gegründet, dessen Organisation und Leitung man Prof. Jesinghaus übertrug. Gleichzeitig trat er in die dortige „Facultad de Filosofía y Letras" über, wo er hauptsächlich die Geschichte der Philosophie in Vorlesungen und Übungen pflegte. — Die wissenschaftlichen Veröffentlichungen von Prof. Jesinghaus untersuchen historische und experimentelle Probleme aus der Psychologie des Gedächtnisses. In spanischer Sprache hat er eine ganze Reihe von Abhandlungen verfasst, die Themen aus der Philosophie und der angewandten Psychologie, insbesondere der Berufsberatung, auf psychologischer Grundlage behandeln.

4. Der Gründer und Leiter des Städtischen Psychologischen Instituts in Hannover, Professor an der Technischen Hochschule daselbst, Dr. Wilhelm Hische, wurde in Anerkennung der vielfältigen Förderung, die er seit langer Zeit dem Arbeitsdienst angedeihen ließ, vom Reichsarbeitsführer Hierl zum Ehrenführer im Arbeitsdienst ernannt.

* *

Schrifttum.

Jung, C. G., Wirklichkeit der Seele. Anwendungen und Fortschritte der neueren Psychologie. Zürich 1934. Rascher & Cie. 409 S. Lw. 11.20 M.

13 Aufsätze, zum größten Teil aus der Feder C. G. Jungs und Wiedergaben von Vorträgen; Aufsätze, denen insgesamt die Tendenz innewohnt, die Wirklichkeit der Seele durch den Rückgriff auf Erscheinungen des Unbewußten zu erweisen. Teils allgemeinpsychologischen Fragen gewidmet, teils monographsiche Probleme behandelnd (Paracelsus, Freud, Ulysses, Picasso), teils mehr speziellen Fragen der analytischen Psychologie zugewendet, legen sie Zeugnis ab von der Fruchtbarkeit der Ansätze, die dieser Schweizer Psychiater entwickelte. Sie zeigen ihn in lebendiger Teilnahme an den Problemen der Gegenwart und geben auch dem, der sich nicht überall mit ihm einig findet, durch den Reichtum und die Fülle der Aspekte wertvolle Anregungen. Psychotherapeutische Perspektiven und entwicklungspsychologische Betrachtungen führen zur Jugendkunde und Erziehungslehre. h.

Winfrid, — ? —, Sinnwandel der formalen Bildung. Leipzig 1935. Armanenverlag. 106 S. Geb. 1.80 M.

Der Verf. will nicht, wie man dem Wortlaut des Titels nach logischerweise annehmen müßte, einen neuen Sinn, d. h. „Zweck" aufzeigen, dem der pädagogische Sachverhalt „formale Bildung" neuerdings diene; es geht ihm vielmehr um den Sinn-, d. h. „Bedeutungs"-Wandel, den der sprachliche Ausdruck „f. B." infolge der jüngsten Vergangenheit durchmache. Trotz dieses seines Vorhabens hat sich indes der Verf., ohnehin nicht deutlich unterscheidend zwischen Bildung als Vorgang und Bildung als Zustand, kaum Klarheit verschafft über das sog. „Formale" als besonderes Merkmal eben der im übrigen doch recht verschiedenen (schon vor dem entscheidenden Sinnwandel) vorhandenen Formen „formaler Bildung". So erweist sich der eigentliche Gegenstand der Darstellung als ziemlich unbestimmt, zumal auch gerade die Auffassungen des Verf. von den für seine ganze Gedankenführung so bedeutungsvollen Gegebenheiten wie „Begriff", „Geist", „Wissenschaftlichkeit" der Berichtigung bedürfen. Hinzu kommt, daß „formale Bildung" und „allgemeine" Bildung — obschon anfangs noch unterschieden — im Verlauf der windungsreichen Darstellung als einander gleichgesetzt erscheinen. — Mit diesem Mangel in systematischer Hinsicht verbindet sich die Eigenart des methodischen Vorgehens, die historischen Formen „f. B." trotz vereinzelter Würdigung doch nicht nach deren Ursinn und Urgestalt zu beurteilen, sondern vorzugsweise in ihrer (zweifellos abzulehnenden) Verunstaltung zu sehen. So ergibt sich denn gerade in der geistesgeschichtlichen Behandlung des in Rede stehenden Sinnwandels manches schiefe, ja ungerechte Urteil, das freilich des öfteren durch nachträgliche Zurücknahme anfänglicher Behauptung gemildert wird.

Von diesen Unzulänglichkeiten muß man absehen, wenn man doch dem Wert der vorliegenden Schrift gerecht werden will. Das ist nämlich möglich, wenn man das Augenmerk weniger auf die theoretische Ansicht, als auf die praktische Absicht des Verf. richtet, der aus nationalsozialistischer Gesinnung und Begeisterung heraus für eine neue Form der „formalen Bildung" eintritt. Schon der ganze Gedankengang läßt diesen pädagogisch-politischen Willen des Verf. deutlich erkennen. Folgendermaßen ist der Inhalt seiner Schrift gegliedert: 1. „Wie lange noch Schule? 2. Sinnwandel der formalen Bildung. 3. Die Bildungsidee des Humanismus und der Aufklärung. 4. Die „nationalsozialistische Haltung" als Bildungsidee. 5. Jugendpsychologie und Typenlehre. 6. Die Bildungseinheit. 7. Rasse und Sprache. 8. Bildung durch Sprachen. 9. Stilbildung und Sprecherziehung. 10. Schüleraustausch und Auslandsfahrt. 11. Auslandsdeutschtum und Auslandsvertretung. 12. Praktische Erziehung." In lebhafter Auseinandersetzung mit den ihm abwegig erscheinenden Gegenmeinungen der Vergangenheit und Gegenwart und in eindringlicher Begründung aus dem Geist des Nationalsozialismus entwickelt der Verf. den neuen Sinn des Ausdrucks „formale Bildung". Formale Bildung bedeutet ihm in entschiedenem Gegensatz zu individualistisch-egoistischer, zu intellektualistisch-verbalistischer und zu ungeschichtlich-internationaler Bildung eine „gymnastische, musische und politische Lebenshaltung im deutschen Volksgut" (S. 46): „an die Stelle einer allgemeinen Bildung sollte eine deutsche Bildung gesetzt werden, und an die Stelle einer formalen Geistesschulung die Charaktererziehung" (S. 16). — Aus dieser Grundauffassung sind denn auch die mannigfachen Forderungen und Vorschläge inbetreff künftiger Jugendertüchtigung zu vertreten, die wegen ihrer Zweckmäßigkeit die Beachtung der Pädagogen verdienen. Für den Psychologen bedeutsam ist vor allem der groß angelegte und gediegene Entwurf einer deutschen Psychologie, insbesondere einer deutschen Jugendpsychologie, in deren Mittelpunkt das Wesen der deutschen Seele steht. So enthält das Schriftchen nach der pädagogisch-politischen Seite hin doch

eine Menge von bedeutsamen Anregungen, die es für die neue Jugenderziehung als wegweisend und richtunggebend erscheinen lassen.

Rostock. Johs. Erich Heyde.

Bachmann, Armin, Zur psychologischen Theorie des sprachlichen Bedeutungswandels. (Arbeiten zur Entwicklungspsychologie, hrsg. v. Felix Krueger. 15. Stück.) München 1935. 72 S. 3.— M.

Diese Arbeit lehrt von neuem in überzeugender Weise, daß die Leipziger Ganzheitspsychologie und die von Felix Krueger entwickelte Gefühlslehre auch dort, wo das Experiment nicht anwendbar ist, vielseitige und aufschlußreiche Einsichten ermöglichen, die an den zu beschreibenden Gegenstand sehr nahe herankommen. In dieser Abhandlung werden die Forschungsmethoden der Leipziger Schule auf die Sprache übertragen. Wir wissen, seitdem es eine selbständige Sprach- und Seelenwissenschaft gibt, daß die sprachlichen Erscheinungen auch eine psychologische Erklärung fordern. Der Wert und der Fortschritt dieser Deutungen ist von der Entwicklung der beiden Wissenschaften abhängig. Die Ganzheitspsychologie beweist ihre Überlegenheit, indem sie in dieser Untersuchung die bisherigen unzulänglichen Theorien des sprachlichen Bedeutungswandels durch eine sorgfältige Beschreibung der Erlebniswirklichkeit der Wortbedeutung und durch eine Aufdeckung der psychologischen Gesetzlichkeiten des Bedeutungswandels ersetzt.

Die Einsicht in die strukturpsychologischen Zusammenhänge überwindet die ausschließlich nach Ursache und Wirkung fragende mechanistische Sprachauffassung. Als unzulänglich erwiesen wird auch die logische Begriffssystematik der Sprachwissenschaft. Was sie über den Begriffsumfang, über die Wertung und über die Einteilung der Übertragungen sagt, erklärt letzthin nichts.

Mit überraschender eindringlicher Einsichtigkeit wird in diesem Beitrag zur genetischen Sozialpsychologie dargestellt, wie sich aus der Dominanz und den sozialgenetischen Entwicklungen der qualitätenreichen, gemeinschaftbindenden und gemeinschaftschaffenden Gefühle die psychologische Notwendigkeit des Bedeutungswandels und der Bedeutungsübertragung verstehen läßt.

A. B. ist mit hochanerkennenswertem psychologischen und sprachlichen Verständnis der Führung Felix Kruegers und Heinrich Junkers gefolgt. Seine Arbeit nötigt den Psychologen und den Sprachwissenschaftler zu einer Stellungnahme. Auch jeder Lehrer des Deutschen und der fremden Sprachen kann für sein unterrichtliches Tun aus diesem Buche viel lernen.

Die Arbeit lehrt: Die Sprache ist Seele. Aber sie ist nicht nur Seele, sondern auch Geist. Wenn von der Vorherrschaft des Gefühlserlebnisses, vom schöpferischen Vorgang der Bedeutungswandlung, von der sprachbildenden Kraft des Dichters gesprochen wird, so ist wohl damit angedeutet, daß das Emotionale nicht allein da ist und wirkt, sondern mit ihm und in ihm ein Rationales, ein Geistiges schafft.

Leipzig. P. Vogel.

Croner, Else, Die Psyche der weiblichen Jugend. Frd. Mann's Pädag. Magazin. Heft 996. Herm. Beyer & Söhne. Langensalza 1935. 105 S. 2,25 M.

Die vorliegende Auflage ist die sechste, umgearbeitete und erweiterte. Sie ist für den besonders lehrreich, der beobachten will, wie sich unter dem Einflusse der nationalsozialistischen Revolution das seelische Bild des deutschen Jungmädchens verändert hat. Die Verfasserin ergreift jede Gelegenheit, diese Unterschiede herauszuarbeiten. Der besondere Vorzug des Werkes ist, daß Mädchen aller Berufe und seelischer Typen mit feinster Einfühlung vor uns hingestellt werden. Die Abnormitäten des weiblichen Jugendalters werden kurz gestreift. Den Forderungen nationalsozialistischer Pädagogik ist durch die Bemühung Rechnung getragen, die neuen Erziehungsformen des BDM., des Landschuljahres usw. in ihrer seelischen Auswirkung positiv zu würdigen. Auch in der neuen Form wird das Buch wie vor 11 Jahren, als es zuerst erschien, seinen Weg in die Hand aller mit der weiblichen Erziehung Betrauten finden. Weil es ein getreues Spiegelbild der reifenden deutschen Frauenseele bietet, wird es im Ausland sehr geschätzt. Das beweisen die Übersetzungen in mehrere Fremdsprachen (Polnisch, Ungarisch, Italienisch, Holländisch).

Buer. G. Clostermann.

Kroh, Oswald, Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes als Grundlage völkischer Jugenderziehung. 11. und 12. Auflage. Langensalza 1933. H. Beyer und S. (Beyer und Mann). 437 S. Geh. 7,50 M.

Im Jahre 1928 war die „Psychologie des Grundschulkindes" zum erstenmal erschienen, und seitdem wurde das Buch von Auflage zu Auflage erheblich erweitert. Schon ein äußerlicher Vergleich des Umfangs an Hand der Seitenzahlen zeigt die beharrliche Arbeit, durch die dieses Werk immer wieder auf den neuesten Stand gebracht wurde. Doch handelte es sich

bei diesen Änderungen nicht etwa um bloße Ergänzungen, durch die das Buch jeweils dem Fortschritt der Forschungen hätte entsprechen sollen. Bei näherem Zusehen ist festzustellen, daß Kroh vor allem an der bereits in der Erstauflage gehegten Absicht festhielt, ein Gesamtbild des Grundschulkinds zu geben, und zwar in einer Darstellung, die für diesen im Grund nur schulorganisatorisch bedingten Teilausschnitt zugleich den größeren Rahmen gab, innerhalb dessen er allein sinngemäß, d. h. nach Ursprung und Ziel der gesamten Jugendentwicklung geschaut und erfaßt werden kann. Daher mußte als Ergebnis der Umarbeitungen nicht nur eine der Gegenwart entsprechende klare Abrundung des Ganzen, sondern auch eine strenge Geschlossenheit erzielt werden, es mußten die außerordentlich zahlreichen Teilzüge aufeinander bezogen und in jenem dynamisches Zueinander dargestellt werden, in dem bei aller Entwicklung die Änderung der einen zugleich die Abwandlung der anderen Einzelerscheinung nach sich zieht, bzw. mitbedingt. Das ist in der vorliegenden Auflage bis zu jenem Grade der Vollendung geschehen, bei dem das Werk eine relativ (denn jede Zeit hat ihre eigentümliche Kindespsychologie) endgültige Gestalt gewinnt. Symptomatisch dafür ist schon die Änderung des Titels. Sie will hinweisen einerseits auf die theoretische Sicht, aus der heraus das Vielerlei an Tatsachen Ordnung und System erhielt, nämlich auf die „Schichtenlehre seelisch-geistigen Seins", andererseits auf die praktische Absicht, beizutragen zu einer völkischen Jugenderziehung. — Die „Schichtenlehre des Geistigen" verdeutlicht die im Ansatz in den vorausgegangenen Auflagen enthaltene theoretische Begründung dieser Entwicklungspsychologie. Sie fügt zu den Begriffen der „Phase" und der „Stufe" den Begriff der „tragenden Schicht". Phase und Stufe sind am Wechselnden und Wandelbaren der seelisch-geistigen Erscheinungsbilder ausgerichtet. Das Bleibende hingegen ist ein Wirkungsgefüge eigener Art, das zwar im Laufe der geistigen Höherentwicklung zurücktreten, im seelisch-geistigen Erscheinungsbild gewissermaßen verschwinden kann, das aber nur verdeckt, d. h. von andern Schichten geistiger Wirklichkeitsschau überlagert wird. Mit Hilfe dieser Deutung werden zahlreiche entwicklungspsychologische Einzelheiten in bündigen Zusammenhang gebracht, und es wird dadurch verständlich, daß überhaupt und warum wir Beziehungen zu den Frühformen geistigen Lebens, etwa primitiver Völker oder der frühen Kindheit haben und herstellen können. In dem Beispiel der physiognomischen Wirklichkeitsschau findet diese Hypothese eine ausgezeichnete Anwendung. Die betreffenden Kapitel, vor allem diejenigen über die frühe Kindheit, wurden daher erheblich umgearbeitet. — Die Verwirklichung völkischer Jugenderziehung läßt sich zu erheblichen Teilen schon dadurch erzielen, daß wir „die tragenden Grundschichten des seelisch-geistigen Seins zur unverkürzten Entfaltung bringen". Dieser Grundsatz war schon in den früheren Auflagen enthalten. Er wurde von den Kritikern Krohs angefochten und daraus der Vorwurf des „Biologismus", der einseitigen Berücksichtigung des Wachstümlichen, Anlagemäßigen abgeleitet. Die mit aufgenommene Erwiderung rechtfertigt seinen oben gekennzeichneten psychologischen und zeigt zugleich den pädagogischen Standpunkt Krohs. Von ihm aus vertritt er die Ansicht, daß wir die Wesenszüge unseres Volkes am reinsten und in ursprünglicher Form in unserer Jugend zu erkennen vermögen. Das Eindringen in die Psychologie dieser Jugend und in die „Bedingungen, unter denen sie sich in die Lebensgemeinschaft des Volkes eingliedert, . . . wird zu einem Mittel, die Erzieherschaft zum organischen und völkischen Denken zu gewöhnen" (S. 23). Das ist heute möglich. Denn wir haben heute eine andere Jugend. Ihr ist es vergönnt, in einem sich erneuernden völkischen Leben heranzuwachsen, und man freut sich mit dem Verfasser darüber, daß er das seelisch-geistig Gesunde, auf das er fast ausschließlich seine Darstellung beschränkt, aus diesen Lebensbezügen heraus schildern darf. Darum können auch die spezifisch pädagogischen Impulse, die das Buch auf jeder Seite gibt, in dieser Auflage und in dieser Gegenwart noch viel stärker zur Geltung kommen. Durch sie ist das Buch — neben der Bedeutung, die es als entwicklungspsychologische Gesamtdarstellung besitzt — auch auf pädagogischem Gebiet richtungweisend geworden.

Weilburg/Lahn. Rudolf Schaal.

Die Jugend Europas. Süddeutsche Monatshefte. 11. Heft 1935. München. 44 S. 1,50 M.

„Nicht um selbstgefälliger Vergleiche willen", sondern um zu erspüren, ob sich eine Grundlage der Gemeinsamkeit offenbart, aus der eine neue europäische Ordnung erwachsen könnte, werden von landesansässigen Sachkennern Beiträge gegeben, die den Entwicklungsstand der Jugend Frankreichs, Englands, Rußlands, Polens, Ungarns, Südosteuropas, Italiens und der Tschechoslowakei zu erfassen suchen. Ein sehr verdienstliches Heft! Sch.

Für den Inhalt verantwortlich: Professor Otto Scheibner, Leipzig N 22, Cöthener Str. 64. Anzeigenleiter: Kurt Henker, Leipzig C 1. Verlag von Quelle & Meyer in Leipzig C 1. (Postscheckkonto Leipzig 616 17.) Buchdruckerei Oswald Schmidt G. m. b. H., Leipzig C 1.
(I. v. W. G.) Pl. 3.

Das psychologisch-soziologische Gesicht der Berufsschule.

Von Hugo Schröder.

Mitbestimmend für Richtung, Ton und Stärke der zwischenmenschlichen Beziehungen innerhalb einer Schule, die sich im Zu- und Voneinanderstreben der Schüler oder der Lehrer, in der Über- bzw. der Unterordnung des einen unter den andern äußern, sind neben der individuellen Eigenart jedes Gliedes der Schulgemeinschaft die zahlreichen Lebenskreise, die an der seelischen Struktur jedes einzelnen weben. Wir müssen also, wollen wir das soziologische Gesicht einer Schule verstehen, mit unserm Blick auch die Umwelterscheinungen des Schülers und der Schule umspannen. Besonders mannigfaltig und wirkungskräftig sind die gesellschaftlichen und kulturellen Gegebenheiten und Erscheinungen, die die Umwelt der Berufsschule und des Berufsschülers ausmachen. Diese Wirkungskraft zeigt sich nicht zuletzt in der Förderung oder in der Hemmung der Eigenwüchsigkeit.

Die Berufsschule hat keine lange Ahnenreihe und keine reiche Tradition. Der Weg ihrer Entwicklung führte von den sonntäglichen Wiederholungsstunden für Elementarschulentlassene über die verschiedenen Formen der Fortbildungsschule zu der heutigen Gestalt der Gewerblichen, bzw. der Kaufmännischen Berufsschule. Der Entwicklungsschritt aber hielt dem Tempo der Entfaltung und Dehnung des wirtschaftlichen Lebens nicht stand. Wandelbar und schwankend in der Stärke blieb daher auch der Einfluß der Wirtschaftskreise auf den Bau und Ausbau der Berufsschule. Die noch vor wenig Jahren hier und da herrschende Ablehnung der Beschulung erwerbstätiger Jugendlicher ist heute einer vorbehaltlosen Bejahung gewichen. Dieser so veränderten Grundhaltung ist es in erster Linie zu danken, daß die Schule aus dem häufig versteckten Dasein heraustrat, innerhalb des gesamten Schullebens ihr Eigenrecht behauptete und ihr eigenes Gefüge empfing.

Dieser Einfluß ist unmittelbar, sofern er sich auf die Ausgestaltung des Berufsschulwesens als einer überpersönlichen Kulturgegebenheit, auf den Lehr- und Stoffplan, auf die Lage und den Umfang der Unterrichtsstunden erstreckt. Er ist mittelbar, aber doch nachhaltig wegen der Kraft des persönlichen Faktors, wenn er den Weg über den Schüler nimmt. Was die Arbeitsstätte dem Schüler gibt und was er dort erlebt, klingt in ihm nach und wirkt sich in der Berufsschule und im Leben der Schule aus. Aber das Arbeitsstättenerlebnis ist kein einheitliches seelisches Gefüge. Es ist auch nicht „gleichschwebend", sondern mancherlei Schwankungen unterworfen, die nicht allein in der Labilität der jugendlichen Seele begründet liegen. Es ist Arbeits-, Raum- und Gesellschaftserlebnis zugleich. Nicht jede Arbeit löst

Freude aus und stärkt das Bewußtsein des eigenen Könnens. Stellen sich Schwierigkeiten im Arbeitsprozeß ein, erhöht sich die seelische Spannung. Und die Überwindung der Hemmungen im Arbeitsablauf führt zur Lösung derselben und zur Steigerung des Kraft- und Leistungsgefühls. Das Versagen der Kraft zur technischen Leistung nimmt dagegen die Arbeitsfreude und drückt das Vertrauen zum eigenen Können herab. Den Resonnanzboden für diese verschiedenen seelischen Klänge bildet der Arbeitskreis. Er zollt die belebende Anerkennung, aber auch die herabstimmende Verurteilung eines Arbeitsergebnisses. Die Stärke der Resonnanz ist abhängig von der Größe und der Zusammensetzung des Arbeitskreises. Arbeitet der Lehrling lediglich unter den Augen seines Meisters und besteht zwischen ihnen noch ein patriarchalisches Verhältnis, so ist das Arbeitserlebnis schon auf einen ganz anderen Ton gestimmt, als wenn der Arbeitskreis noch eine größere Zahl von Gesellen und Lehrlingen in sich schließt. Denn gerade unter den gleichalterigen Berufsgenossen findet das Urteil des Sachkenners einen starken Nachhall, der in die Seele des Lehrlings hinüberklingt. Ebenso wirkungsvoll, ja vielleicht noch nachhaltiger, ist das Leistungsurteil der Gleichalterigen selbst. Nicht zuletzt ist es auch der Arbeitskreis, der bewußt oder unbewußt die Bildung und Formung des Berufsethos übernimmt, das Bewußtsein der Verantwortung und die Bereitschaft dazu weckt. Eine echte Arbeitsgemeinschaft vermag wohl den Blick des jungen Berufsgenossen auf ein höheres Ziel, auf den Wert jeder Berufsarbeit für den engen Kreis der Mitarbeiter und zuletzt für die Gemeinschaft des Volkes zu lenken. Wo indessen dieser Gemeinschaftsgeist fehlt, fehlt auch zumeist das eigene Verantwortungsgefühl gegenüber der Volksgemeinschaft. Aber das Berufsethos beschränkt sich nicht auf diese allgemeine sittliche Einstellung zur Arbeit überhaupt, denn jede Arbeit erscheint in dieser höheren Sicht. Es umfaßt auch die innere Verpflichtung gegenüber der Arbeit selbst und dem Beruf als einer objektiven Kulturgegebenheit, schließt somit den engeren seelischen Komplex mit ein, den wir im allgemeinen als Berufsehre bezeichnen. Denn was ist Berufsehre anders, als das Bewußtsein von der Bedeutung des Berufes für das große Ganze der Kultur und das Gefühl der Verpflichtung zu wertvoller Kulturarbeit im Rahmen des eigenen Berufes? Die berufsethische Einstellung führt über die engen Grenzen des eigenen Ich hinaus und stellt auch den Gütererwerb unter das sittliche Gesetz. Auch über den Beruf und die Berufsarbeit hinaus schafft jeder Arbeitskreis eine geistige Atmosphäre von bestimmten Gehalten und besonderer Temperatur. Und was die jugendliche Seele als Lebensluft einatmet, webt nicht nur an ihr selber weiter, sondern auch an dem Zusammenleben mit andern, und nicht zuletzt innerhalb der Schulwände.

Neben und meist auch mit dem Arbeits- und Berufskreis ist es das Elternhaus, das weiterhin an der Seele des Jugendlichen arbeitet, auch dann, wenn sie die Luft des Elternhauses nicht unmittelbar mehr einatmet. Zu

stark und nachhaltig hat der Geist des Elternhauses sie beeinflußt, als daß er wirkungslos bleiben könnte, wenn die Unmittelbarkeit der Berührung fehlt. In der Hauptsache kommen die Berufsschüler aus den Kreisen der Handwerker und der Arbeiter, also aus wirtschaftlich schwachen Bevölkerungsschichten. Nur zu oft hat mancher die bittere Not kennengelernt, so daß er nach dem Verlassen der Volksschule mit besonderen Erwerbshoffnungen, auch mit einer gewissen Überbewertung aller materiellen Güter in das Leben hinausgeht. Immer tönen diese Saiten mit, wenn es gilt, eine sittliche Einstellung zu Arbeit und Beruf zu gewinnen. Zu oft hört man gerade von den Kindern armer Volksgenossen, daß sie sich nach dem Verlassen der Volksschule „selbständig machen möchten". Und dieses „Selbständigmachen" besteht nur in dem Annehmen einer Stelle als Laufbursche oder Bürobote, die keine Ausbildung erfordert, aber sofort etwas einträgt. Sie werden nicht von einem Berufs-, sondern lediglich vom Erwerbsstreben beseelt. Ihnen liegt nicht an der Leistung, sondern am Lohn.

Das Arbeits- und Berufsleben verlangt Unterordnung und Einfügung, Unterordnung unter das Gesetz der Arbeit, Einfügung in den Kreis der Mitarbeiter, Anpassung an die seelische Eigenart des andern. Mag auch jedem ein gut gerüttelt Maß sozialen Erbgutes mitgegeben werden, so ist es doch gerade die enge Lebensgemeinschaft des Elternhauses, die dieses Erbgut verwaltet, seine gesellschaftbildende Kraft stärkt und zu einer Erweiterung des eigenen Ich führt. Denn das Haus ist nicht nur Arbeits-, Produktions- und Konsumationsgemeinschaft, sondern auch Erziehungs-, Erlebnis- und Schicksalsgemeinschaft. Gemeinsames Erleben aber und gleiches Schicksal binden Menschen aneinander. Und was ist Bindung anders als Sprengung der Grenzen des eigenen Ich und Hinstreben zum andern? Im gleichen Schicksal öffnet sich die Seele am weitesten und sucht den andern, und die Lebensinhalte fluten durcheinander. Wenn die Seele in der Tiefe erzittert, schwingen alle die Saiten mit, die wir als soziale Triebe und Gefühle, als Sympathie im weitesten Sinne bezeichnen.[1] Ohne die sozialen Anlagen des jungen Erwerbstätigen noch näher zu beleuchten und die formenden Kräfte des Hauses noch deutlicher herauszustellen, kann wohl als soziologische Tatsache hingestellt werden, daß jeder Junge in seinem Sozialverhalten den Stempel des Hauses trägt, aus dem er gekommen ist. Mit diesem Faktum müssen wir rechnen, wenn wir uns Gedanken über den soziologischen Aufbau der Berufsschule machen. Aber wir müssen auch mit einer Erscheinung rechnen, deren Tragweite erst die Gegenwart mehr und mehr erkennt: mit der „Verarmung der Familienführung", mit der wachsenden Erkaltung des häuslichen Klimas und mit den Mißklängen, die vielfach das Haus durchwehen. Die Auseinandersetzungen zwischen Vätern und Söhnen tragen nicht mit psychologischer Notwendigkeit zersetzende Tendenzen in sich, wohl aber beweisen sie mit aller Deutlichkeit, daß die Jugend ihre eigenen Wege gehen will.

[1] Vgl. Max Scheler, Wesen und Formen der Sympathie. 2. Aufl. Bonn 1923.

Die werklich schaffende Jugend freilich erstrebt nur selten im „Überschwang der Begeisterung" die Mitarbeit am „Neubau des Gemeinschaftslebens". Sie tritt zumeist mit einer weit über das jugendliche Alter hinausgreifenden Nüchternheit in das Alltagsleben der Arbeit. Sie sucht in der HJ. zunächst nur die körperliche Tuchfühlung, und erst allmählich keimt das Bewußtsein von dem Wesen und der Bedeutung dieses Zusammenschlusses für den Aufbau der Volksgemeinschaft. Erst mit der Zeit erwacht in ihm der Schwung der Begeisterung und das Gefühl, eingesponnen zu sein in das große Gewebe des schaffenden Lebens, und damit das Gefühl des Geborgenseins.

Wo Elternhaus und Arbeitskreis eingebettet sind in den Schoß der Industrie und ihre Lebensluft atmen, spricht sie das große Wort des Lebens und „formt ihre Menschen". Ganz anders dort, wo die Lebenskreise des Jugendlichen hineinbeschrieben sind in landwirtschaftliche Gebiete. Hier Leben, Wärme und Vielfarbigkeit, dort erstarrte Rationalität, Kälte und Nüchternheit. Diese Verschiedenartigkeit der größeren Umwelt prägt sich nicht nur dem einzelnen auf, sondern verleiht auch dem soziologischen Gesicht der Berufsschule den Ausdruck. Anders ist das Klassenbild, anders gefärbt auch das gesellschaftliche Zusammenleben der Schüler. Im Industriegebiet finden wir (besonders in den Werkschulen) Klassen mit berufsgleichen oder wenigstens mit berufsverwandten Schülern. In der ländlichen Fortbildungsschule dagegen sitzt neben dem jungen Landwirt der Schmied, der Schlosser, der Stellmacher oder der Schuhmacher. Im Industriegebiet verspürt die Jungarbeiterschaft mit dem Bewußtsein der Schicksalsverbundenheit auch ein starkes Gefühl der Solidarität. In der ländlichen Fortbildungsschule neigt der junge Landwirt bei aller Heimattreue und aller Bodengebundenheit doch mehr zum Fürsichsein, wenn auch nicht zum ausgesprochenen Einzelgängertum.

Werfen wir nach dieser flüchtigen Gegenüberstellung ein helleres Licht auf den klassenmäßigen Aufbau einer Berufsschule im allgemeinen, so erkennen wir, daß nicht jeder der in der Arbeitsfront zusammengeschlossenen Berufe auch in der Schule vertreten ist. Die einzelnen Berufe haben keinen gleichmäßigen Nachwuchs. Das Erwerbsstreben der Jugendlichen führt in diejenigen Berufe hinein, in denen das Unter- und das Fortkommen am größten ist, die Aussichten am günstigsten sind. Die Berufshoffnungen sind stark mit Erwerbshoffnungen, die Berufswünsche reichlich mit Erlebniswünschen gemischt. Der junge Berufsanwärter kennt die Anforderungen des objektiven Berufes und seine Bedeutung nicht. Seine Phantasie gaukelt ihm Luftschlösser vor, die bald zusammenstürzen. In sehr hohem Maße wird die Frage der Berufswahl von der wirtschaftlichen Konjunktur und nicht vom jungen Berufssucher beantwortet. In jener Zeit, als der Bubikopf die große Mode wurde, ging ein wesentlicher Prozentsatz der Volksschulentlassenen in den Friseurberuf. Mit der staatlichen Förderung der Autoindustrie wuchs nicht nur die Nachfrage nach Autoschlossern, sondern auch das Angebot junger Berufsanwärter.

Es ist aus finanziellen, aus schultechnischen wie aus pädagogischen Gründen unmöglich, für jeden Beruf eine Schulklasse bereitzuhalten. Immer steht die Klassenbildung in Abhängigkeit von dem Lehrlingsangebot für den einzelnen Beruf. Infolgedessen entstehen in jeder Berufsschule berufshomogene Klassen (mit Schülern aus dem gleichen Beruf) und berufsheterogene (mit Schülern aus verschiedenen Berufen). Die Buntfarbigkeit des Klassenbildes ist daher in einer Berufsschule für männliche Jugendliche größer als in der Schule für Mädchen, größer auch in der gewerblichen als in der kaufmännischen Berufsschule. In kleinen Orten, auch in den Kreisberufsschulen, überwiegt die berufsheterogene Klasse, so daß wir den Kaminkehrer, den Ofensetzer, den Maurer neben dem Schneider und dem Bäcker finden.

Je stärker die seelenformende Kraft des Berufes, desto ausgeprägter das soziologische Relief der Klasse. Fehlt auch oft das eigentliche Berufsbewußtsein, so bildet sich doch im Kreise Gleichalteriger und in der Begegnung mit den Vertretern anderer Berufe ein gewisser Berufsstolz heraus, der den zwischenmenschlichen Beziehungen Richtung und Gehalt gibt. In der Mädchenberufsschule gelten die Friseusen und die Schneiderinnen als „die Feinen". Unter den männlichen Jugendlichen sind es die Graphiker, die Feinmechaniker, die Maler und die Friseure, die gegenüber den Maurern, den Zimmerleuten, den Fleischern und den Bäckern wie den Schuhmachern und Schneidern einen besonderen Berufsstolz zur Schau tragen. Sie erkennen nicht die Bedeutung des eigenen, geschweige denn die des anderen Berufes und sehen sich in ihrer Arbeit im Verschönerungsgewerbe als Diener einer höheren Kultur. Dieser Berufsstolz ist es, der am stärksten in dem Grundmotiv des Rivalisierens mitschwingt. Man spielt sich gegeneinander aus, und in diesem Ausspielen wächst das Geltungsbedürfnis über sich selbst hinaus. Die Übersteigerung des eigenen Geltungsdranges hat aber stets die Geringschätzung des andern zur Folge. Die Größe der Rivalität und die Schärfe ihres Tones wächst mit der Zahl der Rivalisierenden. Wo sich in einer berufsheterogenen Klasse nur ein Friseur unter Maurern und Zimmerleuten findet, wird er in der Überzeugung, doch den „Kürzeren zu ziehen" darauf verzichten, sich auszuspielen, wird sich vielmehr in sich selbst verschließen. Es ist Ressentimentstimmung, die vorwiegend seine Seele bewegt. Diese Stimmung weicht, sobald Kampfgenossen auf den Plan treten, und mit dem Anwachsen ihrer Zahl steigert sich die Kampfstimmung, der man zuletzt einen „greifbaren Ausdruck" verleiht. Mit dieser Art des Rivalisierens ist allerdings die Ausdrucksmöglichkeit nicht erschöpft, vielmehr verfügt der Berufsschüler über einen gewissen Formenreichtum von der verächtlichen Miene zur abfälligen Bemerkung über den Beruf des andern, von der Minderbewertung der Leistung des andern zur persönlichen Kränkung, vom Hervorheben des eigenen Könnens zur höchsten Prahlerei, von der hellen Beleuchtung des eigenen Berufes zur vollen Überbeleuchtung. Im Mittelpunkt der Rivalität stehen fast immer der Beruf und das berufliche Können. Die Lei-

stung im theoretischen Unterricht tritt dagegen ganz in den Hintergrund, sieht doch der Lehrling den praktischen Unterricht in der Schulwerkstatt schon mit ganz anderen Augen an, als die Stunden, die dem Fachrechnen, dem Deutschen oder der Gemeinschaftskunde gewidmet werden.

Die Rivalität berufshomogener Klassen ist in einem großen Schulsystem abhängig von der Lage der Unterrichtsstunden. Denn bei der beschränkten Zahl von sechs wöchentlichen Unterrichtsstunden bleibt es dem Zufall überlassen, ob die zur Rivalität neigenden Berufsgruppen einander begegnen. Wo er gegeben ist, nimmt das Rivalisieren aber nur selten handgreifliche Formen an. Um so ausdrucksreicher sind dagegen Haltung, Gebärde, Mienenspiel und sprachliche Bemerkung. Betreten Hausangestellte, ungelernte Arbeiterinnen oder Plätterinnen den Klassenraum der Friseusen, so rümpfen sie die Nase, öffnen die Fenster, um den Duft nach den verschiedenen Parfüms und Pomaden hinauszulassen. Sie verzichten aber im eigenen Kreise selbst nicht auf solche „Verschönerungsmittel", und ihr rivalisierendes Benehmen ist im Grunde nur Ausdruck des Ressentiments. Die Antwort der Friseusen beschränkt sich zumeist auf das verächtliche Mienenspiel. Rauher jedoch ist der Ton und „herzhafter" der Ausdruck, wenn es sich um männliche Jugendliche handelt.

In den Kaufmännischen Berufsschulen schweigt das gegenseitige Ausspielen der Berufe. Dagegen richtet sich das Rivalisieren auf die einzelnen Branchen und auf die Firmen, in denen die jungen Kaufleute tätig sind. Man hält die Konfektionsbranche für „vornehmer" als die Lebensmittelbranche, man sieht in dem jungen Drogisten noch „etwas anderes" als in dem Verkäufer aus einem Kolonialwarengeschäft. Und die Verkäuferin eines Wäschegeschäfts sieht ihre Tätigkeit mit anderen Augen an als die der Kollegin aus dem Schuhwarengeschäft. In der Wertskala steht auch das Büro noch höher als der Laden. Nicht die Anforderung des Berufes an die Leistungsfähigkeit seiner Anwärter entscheidet, sondern die „äußere Sauberkeit" der Berufsarbeit. Je weniger Schmutz die Berufstätigkeit im allgemeinen bringt, desto höher steigt sie in den Augen der Jugendlichen. Den stärksten Ausdruck findet diese Erscheinung unter den weiblichen Kaufleuten. Und die Plastik wächst mit dem fortschreitenden Alter, um später wieder zu verflachen. Wer nach dem Verlassen der allgemeinbildenden Schule in das Erwerbsleben eintritt, ist von Berufswünschen beseelt, in denen der naturgegebene Geltungsdrang mitschwingt, aber es fehlt noch die Schau der eigentlichen Berufsarbeit, die ihn stärker aufklingen läßt. Sein Ton wird stärker, wenn man in der Arbeit steht, und schwächer, sobald eine größere geistige Reife den Gesichtskreis erweitert und damit die Achtung vor der Arbeit des andern steigt. Damit verflacht dann auch die Rivalität.

Je mehr es der Arbeitsstätte und der Schule gelingt, den Geist echter Gemeinschaft im Sinne der jüngsten Gegenwart zu wecken, jede Tätigkeit innerhalb des Berufes unter den hohen ethischen Gesichtspunkt des Dienstes

am Ganzen der Volksgemeinschaft zu stellen und damit die Arbeit des andern wie die eigene zu sehen, desto mehr werden auch Berufs- und Branchenrivalität verstummen. Sie wird mehr und mehr die edle Form des Wettstreites annehmen, wie er uns im Berufswettkampf begegnet, wo die wirkliche Leistung das letzte Wort spricht. In diesem Leistungswettkampf liegt das Schwergewicht auf dem höchsten beruflichen Können, nicht aber auf der Herabsetzung des andern, nicht auf dem Ausstechen, sondern auf dem Mit- und Auch-Können. Liegt in der unedlen Rivalität die Tendenz zur Lösung, so im edlen Wettkampf die zur Bindung der Klassengemeinschaft in der Berufsschule. Denn der Berufswettkampf fordert mit Recht die Kritik der eigenen Leistung heraus im Vergleich mit dem, was andere hervorbrachten. Und jede ehrliche Selbstkritik führt nicht nur zur Anerkennung des Gesetzes der Sache und zur Bescheidenheit, sondern auch zum Verstummen ungesunden Rivalisierens.

Abseits von Beruf, Berufsarbeit und Schule liegt jene Rivalität, die bei den Mädchen zur Putzsucht, bei den Knaben zur Erhöhung des Kraftmeiertums führt. Man sucht die andere in der Kleidung zu überbieten, indem man den größten Wert auf das „Neueste" legt, die Mode mit aller Liebe umfängt. Wenn jeder Schmuck seine letzten Wurzeln im Geltungsbedürfnis des Menschen hat, so liegt in der Häufung desselben, in der strengen „Beachtung der Mode" und in dem Überbieten der andern eine ungesunde Übersteigerung des seelischen Geltungskomplexes und damit die Überhöhung des eigenen Ich.

Es ist auch der Jüngling nicht frei von der „Kleider-Rivalität", doch tritt sie bei ihm nicht so stark in die Erscheinung, nimmt nicht so krasse Formen an, wenn nicht im Hintergrunde die „Freundin" steht. Wohl will sich auch der Jüngling durch die Kleidung zur Geltung bringen, doch liegt ihm weniger daran, den „andern auszustechen". Dieses Bestreben taucht nur auf und nimmt sichtliche Formen an, wenn es einen Kampf um die Freundin zu führen gilt. Man will und muß auf jeden Fall „imponieren". Und wenn man gefallen will, muß man sich auch auf die Wünsche und auf den Geschmack der Freundin einstellen.

Während der junge Kaufmann mehr durch Kleidung und gesellschaftliche Form zu „gefallen sucht", erstrebt der im Gewerbe tätige Jüngling die Bewunderung der „andern" mehr im Sport, in der körperlichen Gewandtheit und in der Bekundung der Körperkraft. Im Vollgefühl derselben läßt er den „Bizeps tanzen" und „spuckt große Bogen".

Suchen wir den geometrischen Ort der Rivalität in dem gesellschaftlichen Raum der Berufsschule, so legen wir uns die eingangs schon angedeuteten Koordinaten des Zu- und Miteinander, des Aus- und Ohneeinander und des Über- und Untereinander. Wir werden alsdann den Ort auf der Koordinate des Aus- und Ohneeinander finden. Denn die Tendenz alles Rivalisierens ist die gesellschaftliche Zersetzung.

Die den gesellschaftlichen Bau unterwühlenden und zerstörenden Kräfte

erschöpfen sich nicht in der Rivalität. Sie sind allerdings in einer Berufsschule anders gelagert als etwa in einer Volksschule. Das „Angeben und Anpetzen", das Denunzieren, das trotz aller pädagogischen Gegenmaßnahmen, in den Volksschulen, besonders unter kleineren Schülern, immer wieder auftaucht, schweigt meistens in einer Berufsschule. Der jugendliche Mensch erkennt das Verwerfliche der Denunziation, das niedrige sittliche Niveau, das in allem Petzen mitschwingt. Er sieht und verurteilt mit aller Deutlichkeit die ichsüchtigen Motive und faßt sie als Gemeinheit zusammen. Ja es gilt unter den männlichen Jugendlichen als ungeschriebenes Gesetz, den andern nicht zu verraten, selbst wenn man in ihm den Feind erblickt. Denunzieren ist ihnen nicht nur Ausdruck größter Gemeinheit, sondern auch ein Bekenntnis der Schwäche. Und jugendliches Kraftgefühl will auf sich selbst gestellt sein. Nur wenn es gilt, gegen Maßnahmen der Schule oder gegen einen Lehrer zu „opponieren", schließt man sich dem andern an, um die Stoßkraft zu erhöhen. Dann sieht sich zuweilen ein Lehrer einer geschlossenen Phalanx gegenüber. Und die Opposition führt zu einer nicht selten offenen Kraftprobe. Soziologisch gesehen, trägt diese Erscheinung ein doppeltes Gesicht, das auf der einen Seite die gesellschaftliche Bindung, auf der andern die Lösung zeigt. Die Klasse schließt sich in der Abwehr unerwünschter Maßnahmen der Schule zusammen zu einer Kampfgemeinschaft von verschieden langer Lebensdauer. Sie löst aber das Band, das Lehrer und Klasse verbindet oder verbinden sollte.

Von solcher Kampfgemeinschaft schließt sich in der Regel der Einzelgänger oder der Eigenbrötler aus. So nachdrücklich er es ablehnen würde, etwa Klassenkameraden zu verraten, so bestimmt weigert er sich auch, zu opponieren. Er bleibt in sich eingesponnen und betrachtet alles, was seine Seele nur an der Peripherie berührt, als bedeutungslos. Die seelischen Ursachen dieses Außenseitertums sind weniger anlage- als milieubedingt. Der Einzelgänger steht nicht selten unter einem starken Druck der Außenwelt, seien es die wirtschaftlichen Sorgen im Elternhaus, sei es die Strenge der häuslichen Zucht, die jede freie Regung unterbindet. Und schließt sich dieser häuslichen Welt eine Einzellehre an, in der derselbe Geist weht, dieselbe strenge Zucht herrscht, so werden die naturgegebenen sozialen Anlagen völlig gebunden. Der Einzelgänger verzichtet darauf, sich einem andern zu öffnen, lehnt es aber auch ab, sich andern gegenüber durchzusetzen. Denn auch der natürliche Drang zur Selbstbehauptung und Selbstdurchsetzung ist gebunden. Jeden Versuch der Kameraden, ihn in das Gemeinschaftsleben der Klasse hineinzuziehen, weist er zurück. Er folgt dem inneren Zwange, der ins Eigenbrötlertum führt.

Neben diesem gewollten Einzelgängertum begegnen wir zuweilen dem erzwungenen Ausschluß aus der Klassengemeinschaft. Jeder Jugendliche, in dem nicht die sozialen Anlagen unter einem übermäßigen und ungesunden Druck der Umwelt verkümmert sind, besitzt ein feines und zugleich starkes

Solidaritätsempfinden und einen lebhaften Willen zur Solidarität, der in Erscheinung tritt, sobald Störungen im Innern der Klasse erwachen. Wer sich dem Willen der Gesamtheit widersetzt, hat nicht nur Mißbilligung, Verachtung oder körperliche Strafen zu erwarten, sondern muß auch mit der Ausstoßung aus der Gemeinschaft rechnen. Man läßt den, „der nicht mitmacht", wenn eine den Schülern wichtig erscheinende Aktion gegen Schule oder Schulverordnungen zu unternehmen ist, „links liegen", verhängt das „Sprechverbot", versagt ihm jede Unterstützung, die dem erwerbstätigen Jugendlichen sonst als Selbstverständlichkeit gilt.

Lassen wir den psychologischen Hintergrund dieser Maßnahmen heller aufleuchten, so verrät sich uns noch mehr als das Gefühl und das Empfinden für Solidarität. Wir schauen zugleich die Umrisse jugendlicher Rechtseinstellung und moralischer Auffassung. Man stellt die Gemeinschaft über den einzelnen und mißt ihm seinen Wert nur zu von der Warte der Gesamtheit aus. Das wird deutlicher, wenn wir das Gemeinschaftsleben der Klasse etwas klarer abzeichnen und damit zugleich die Beziehungen des Zu- und Miteinander herausstellen.

Trotz des Willens zur Solidarität dauert es in einer Berufsschule länger, bis die Klasse ein eigenes Gesicht erhält als in einer allgemein bildenden Schule. Raum und Zeit — allerdings nicht im Sinne der Philosophie — sind dafür in erster Linie die ursächlichen Gegebenheiten. Nicht jede Berufsschulklasse verfügt über einen eigenen Klassenraum. In mancher Schule muß die Klasse „fliegen". Das Heimatgefühl erwacht spät und verfliegt sehr bald. Ungleich ist allerdings die Einstellung des Jugendlichen zu seiner räumlichen Umgebung. Der Heimarbeiter wird in seinem Klassenraum schneller warm als der auf dem Bau beschäftigte Maurer. Wo Schuhmacher, Schneider, Sattler und Tapezierer jahrelang in einem und demselben Raum ihren Unterricht empfangen, zeigt dieser mit der Zeit ein verändertes Gewand. Trotz der beschränkten Mittel, die einem Berufsschüler zur Verfügung stehen, sorgt er mit wachsender Liebe für die Ausschmückung seines Raumes und pflegt mit treuer Hingabe die Blumen auf den Fensterbrettern. Es ist weniger das Bedürfnis nach Schmuck als das Streben nach Heimat; denn die jugendlichen Vertreter der sogenannten „Verschönerungsgewerbe", wie etwa die Maler, verzichten zumeist gerne darauf, ihre Umgebung zu „verschönen", obwohl der Beruf selbst die Wege weist. Und vergleichen wir den Klassenraum der Maurer und Zimmerleute mit dem der Kellner und der Schlächter, so spricht uns aus jedem ein anderer Geist an. Der Sauberkeit in dem einen Raum steht die Unsauberkeit und Unordnung des andern gegenüber, und während uns von den Fenstersimsen der Schlächterklasse manche Blattpflanze entgegenlacht, gähnt uns in der Maurerklasse die Öde der Fenster an. Wenn wir auch davon absehen, daß vielleicht der Lehrer im Hintergrunde dieser Raumpflege steht, so bleibt doch das eine unverkennbar, daß es zuletzt der Schüler ist, der sein Scherflein zur Ausstattung des Raumes spendet und

die Blumenpflege übernimmt. Es ist unmöglich, festzustellen, wieweit diese seelische Haltung des jungen Berufstätigen anlagebegründet ist oder in welchem Umfange sie in der häuslichen oder beruflichen Umwelt wurzelt.

Die räumliche Umgebung wirkt auf den einzelnen Schüler wie auf die Gesamtheit zurück; sie treten in eine unbewußte und stille Zwiesprache mit der räumlichen Umwelt. Somit schwingt die Seele, die man dem Raum eingehaucht hat, auch in der geistigen Atmosphäre der Klassengemeinschaft mit.

Trägt in einer Berufsschule das Kollektivum, das wir Klasse nennen, überhaupt das Gepräge der Gemeinschaft? Lebt in ihm eine besondere geistige Atmosphäre? Die Klassen werden mit dem Beginn des Schuljahres geschaffen, sofern nicht bereits bestehende mit neu in die Berufsschule eintretenden Schülern aufgefüllt werden. Zum großen Teil kommen sie aus verschiedenen allgemein bildenden Schulen. Alle aber entstammen einer häuslichen Welt mit einer andern geistigen Luft. Wir fragen angesichts dieser Tatsache nach den Möglichkeiten einer gesellschaftlichen Bindung.

Bei der Beantwortung dieser Frage sehen wir von der Analyse des sozialen Rüstzeuges, das jedem von der Natur gegeben ist, ab, sondern richten unsern Blick vorzugsweise auf den Umfang und die Tiefe seiner Betätigung. Das Wirkungsfeld aber aller sozialen Anlagen ist der gesellschaftliche Raum, indem allein die Tuchfühlung mit dem andern, das notwendige Auge in Auge möglich wird. Und dieser Raum ist in der Berufsschule anders aufgebaut als etwa in der Volksschule. Die Andersartigkeit ist wohl in erster Linie mit den Aufgaben der Berufsschule im allgemeinen, mit den Sonderzwecken jeder einzelnen Klasse und mit dem Lebensalter der Schüler gegeben. Aber auch die zeitliche Ausdehnung des Zusammenseins bleibt nicht ohne Einfluß auf die innere Struktur des Baues und seine Festigkeit. Nur sechs- bis achtmal betritt ein Berufsschüler in der Woche seine Schule und tritt in engere Fühlung mit den Klassenkameraden, wogegen der Volksschüler sie täglich verspürt.

Wir fragen angesichts dieser Tatsachen, ob auch in diesem gesellschaftlichen Raum eine ihm eigene geistige Atmosphäre weht, wie sie jeder, der nur zu spüren vermag, beim Betreten einer Volksschulklasse einatmet. Sie ist eine überindividuelle geistige Struktur, zu dem jeder einen größeren oder geringeren Beitrag liefert. Infolge dieser Abhängigkeit vom einzelnen Individuum kann nicht in allen Klassen einer Schule die Atmosphäre auf denselben geistigen Sättigungsgrad abgestimmt sein. Es muß in einer Maurerklasse eine andere Luft — wir nennen sie Klassengeist — wehen als etwa in einer Kellnerklasse. Die verschiedene Tönung des Klassengeistes wird augenfällig in den Kristallisationen desselben. Als solche erscheinen uns Klassensitte, Klassenbrauch und Klassenmoral. Denn überall, wo Menschen zusammen sind, bilden sich bestimmte Sitten und Begegnungs-

formen heraus, die einen Rückschluß auf den Gehalt der geistigen Atmosphäre zulassen, die in diesem gesellschaftlichen Raum weht.

Ein rauherer Ton herrscht im allgemeinen in den Klassen der Bauhandwerker als etwa in einer Bäcker- oder Friseurklasse. Ja, sogar in den Klassen der Bauschlosser sind die Formen des Umganges anders getönt als in den Auto- oder den Werkzeugschlosserklasssen, obgleich die Verwandtschaft der Berufsarbeit eine gewisse Gleichstimmigkeit erwarten läßt. Die eigentliche Berufstätigkeit im engsten Sinne kann es also nicht sein, die den Umgangston bestimmt. Der Grundakkord mag wohl auf der Arbeitsstelle angeschlagen werden, aber nicht durch die Arbeit. Es arbeiten zwar auf einem Bau Maurer, Zimmerleute, Dachdecker, Steinträger, Schlosser, Glaser und Tischler zusammen, doch wäre es verfehlt, von einer Arbeitsgemeinschaft zu sprechen. Was sie verbindet, ist die Stätte der Arbeit, ist das Zusammenspiel der Kräfte zur Vollendung eines Ganzen, ist die Solidarität, die ein Band um alle Arbeitenden überhaupt schlingt. Dieses Kollektivum der Bauarbeiter, die der Zufall zusammengeführt hat, trägt vielmehr den Charakter einer Masse, die sich durch Situationsgebundenheit und Flüchtigkeit auszeichnet und der es an einer gleichschwebenden geistigen Struktur fehlt, die eine Arbeitsgemeinschaft durchweht. Ist der Bau vollendet, gehen sie auseinander und überlassen die Wiederbegegnung dem Zufall. Die jugendlichen Bauarbeiter fühlen sich sehr oft in übersteigertem Berufsstolz als Vertreter „ihrer Berufsgruppe" und „spielen sich gegen einander aus", suchen sich auch in der Rauhheit des Tones zu überbieten. Denn das verlangt jugendliches Geltungsstreben, verlangt das Kraftmeiertum. Der Zimmer- oder der Dachdeckerlehrling fühlt „zwischen Himmel und Erde" seine Kräfte wachsen und schaut mit Verächtlichkeit auf einen jungen Heimarbeiter. Je derber der Ausdruck, je gröber der Ton, je größer der „Bogen, den man spuckt", desto mehr Männlichkeit. Und wenn es der Zimmermann beginnt, steht ihm der junge Maurer nicht nach, und der Dachdecker glaubt nicht fehlen zu dürfen. Mit dem übersichtlichen Ineinandergreifen der Arbeitskräfte aus verschiedenen Berufen an einer freien und weiten Arbeitsstätte scheint auch der Grundakkord des Umganges angeschlagen zu werden.

Und er tönt weiter bis in die Räume der Berufsschule. Dieselben soziologischen Faktoren, die sich auf dem Bau auswirken, stehen auch in der berufsheterogenen Klasse an maßgebender Stelle. Infolgedessen dauert es sehr lange, bis hier die überindividuelle geistige Struktur gewoben wird, die wir als Klassengeist bezeichneten, wenn es nicht dem Klassenlehrer gelingt, den Entwicklungsgang zu beschleunigen. Das kann ihm allerdings nur dann gelingen, wenn er sich auf die Seele der Jugendlichen einstellen kann und sich ihrem Ton anzupassen vermag. Wer nur Lehrer ist und seine Aufgabe lediglich in der Übermittlung des Bildungsgutes an die Schüler erblickt, ohne der Seins- und Entwickelungsgesetzlichkeit der jugendlichen Seele Verständnis entgegenzubringen, bleibt nicht nur ohne Einfluß auf die Entwickelung und

den Gehalt des Klassengeistes, sondern er schließt sich selbst aus der Gemeinschaft der Klasse aus, und der Klassengeist wird oft in versteckter oder offener Auflehnung gegen ihn gewoben. Allerdings ist nicht zu übersehen, daß auch dem Bildungsgut selbst eine größere oder geringere soziologische Kraft zukommt. Der Wirkungsgrad wächst mit der Steigerung des Interesses, das ein Gegenstand auszulösen vermag. Je flächenhafter ein Unterricht bleibt, je weniger innere Teilnahme und Begeisterung er auslöst, desto weniger ist er geeignet, ein Band um die Schülerschaft und ihren Lehrer zu flechten. Infolgedessen zeigt manche Berufsschulklasse in der Schulwerkstatt ein wesentlich anderes Gesicht als im eigentlichen Klassenraum. Besonders auffällig ist dieser Unterschied zwischen Werkstatt und Klassenraum in den berufshomogenen Klassen, weil in der Werkstatt die Luft der Arbeitsstätte des Alltags weht und die Werkstattarbeit der Schule in der Richtung der beruflichen Alltagsarbeit liegt. In den berufsheterogenen Klassen muß die Werkstattarbeit in gleicher Weise auf alle Beteiligten abgestimmt werden, was allerdings wegen der Verschiedenheit der Berufe größeren Schwierigkeiten begegnet. Sofern für einzelne Schüler die Arbeit in der Schulwerkstatt beruflichen Charakter trägt, kann sie nicht der Höhenlage der Alltagsarbeit entsprechen, und dem Schüler erscheint sie geringwertig. Nur dann sieht er sie mit anderen Augen an, wenn er seinen Klassenkameraden „etwas vormachen kann". Dann erscheint ihm die Schulwerkstattarbeit als willkommene Gelegenheit, seine beruflichen Kenntnisse und Leistungen in ein helles Licht zu rücken. Die Ausstrahlungen des so befriedigten Geltungsbedürfnisses aber haben beachtliche soziologisch bindende Kräfte. Die Auswahl und die pädagogische Gestaltung der Werkstattarbeit erfordert daher von dem Lehrer neben reichem beruflichen Können und Verstehen, feinem pädagogischen, auch einen ebenso klaren soziologischen Blick. Die Pflege des Gemeinschaftsgedankens will die Beachtung auch der gesellschaftbildenden Kräfte, die im kleinen und oft versteckt wirken. Der gemeinschaftskundliche Unterricht bleibt wirkungsschwach oder gar wirkungslos, wenn das Wort nicht durch die Tat erhärtet wird. Das „Vormachen" in der Werkstatt verrät neben dem Geltungsdrang des jungen Arbeiters ein — wenn auch verschieden starkes — Gefühl für Solidarität und Kameradschaft. Er weiß, daß der Mitschüler derselben sozialen Sphäre der handwerklich Schaffenden angehört und daß somit dessen Leben unter denselben Bedingungen und unter denselben Nöten abrollt. Und dieses Bewußtsein wirkt stärkend und belebend auf das Gefühl der Solidarität, der Zusammengehörigkeit mit Gleichgestellten. Je empfindlicher die Luft der Arbeitsstätte in die Räume der Schule hinüberweht, desto kräftiger im allgemeinen auch die Solidarität. Denselben gesellschaftlichen Bedingungen sind aber alle Schüler in den Räumen der Schule unterworfen, wenn diese Bedingungen auch in jeder einzelnen Klasse ihre besondere Tönung erfahren. Infolgedessen fühlt sich jeder Schüler dem andern bis zu einem gewissen Grade verbunden, sonderlich den Klassen-

brüdern, und dieses Verbundenheitsgefühl erscheint uns als Kameradschaft. Solidarität aber und Kameradschaft bilden die Grundstimmung der Klassenmoral. Und ihr Hauptkennzeichen ist gegenseitige Hilfe. Im Einklang mit diesem Grundakkord steht auch der Verzicht auf alles „Petzen", auf das wir bereits hingewiesen, mag auch die seelische Wurzel tiefer in den Geltungskomplex hinabreichen als in die Sphäre der Kameradschaft und Solidarität. Es wäre falsch, aus dem rauhen und ungeschminkten Ton des täglichen Umganges auf ein niedriges Niveau der Klassenmoral zu schließen. Hinter der Rauhheit des Tones verbirgt sich eine gewisse „Herzlichkeit", die allerdings — besonders unter den männlichen Jugendlichen — etwas anderes ist als schnell vertönendes Mitgefühl. Es entspricht nicht der „stolzen Männlichkeit", „Gefühl zu haben", geschweige denn, zu zeigen — am allerwenigsten unter Kameraden. Die „Herzlichkeit" ist im Grunde nichts anderes als Kameradschaft.

Auch in einem Lehrer, der mehr ist und mehr sein will als bloßer Lehrstoffübermittler, der vom Führergeist gegenüber seinen Schülern beseelt ist, lebt echtes Kameradschaftsgefühl. Infolgedessen ist es ihm ein leichtes, die Jugend, der es an Begeisterungsfähigkeit nicht fehlt, für echte Kameradschaft zu entflammen. Die Klasse fühlt sich ihm verbunden und erblickt in ihm den führenden Kameraden, und jeder einzelne sieht sich nur als seinen Gefolgsmann. Nichts anderes als Klassengeist und Gefolgschaftsverbundenheit spricht sich in den Briefen und Karten aus, die ein Berufsschullehrer, der in seinen Klassen für Ungelernte mit ganzer Seele und voller Hingabe arbeitete, von seinen Schülern als Feriengrüße empfing. Sie waren fast alle auf den gleichen Ton gestimmt und trugen durchweg die Anrede „Lieber Herr Kamerad". In solcher Verbundenheit geht der jugendliche Arbeiter für seinen Lehrer aber durch „dick und dünn". Der Klassengeist, zu dem der Lehrer alsdann die allergrößte Quote gibt, gewinnt mehr und mehr sein Gesicht, spiegelt sein Sinnen und Denken wieder. Je stärker der junge Arbeiter in dieser seiner Klasse lebt, je stärker er vom Geist der Klasse erfaßt und beseelt wird, desto fester ergreift ihn somit auch die führende Hand des Lehrers und desto nachhaltiger beeinflußt sie seinen Entwicklungsgang. Damit aber wächst die Verantwortung des Lehrers. Wenn er „die Schüler hat", so hat er auch ihre Zukunft. Aber jeder soll werden, „was er ist", soll sich entwickeln nach dem „Gesetz, nach dem er angetreten". Es gehört feiner pädagogischer Takt dazu, die gesunde Eigenwüchsigkeit des jungen Menschen nicht zu sehr einzuengen.

Je wirksamer die außerschulischen Lebenskreise den Jugendlichen erfassen, desto mehr tragen sie auch zur Tönung des Klassengeistes bei. Mögen auch die Objektivationen des Klassengeistes in allen Berufsschulklassen im allgemeinen dieselben sein, in der Gewerblichen wie in der Kaufmännischen Berufsschule, in den Knaben- wie in den Mädchenklassen, so haben sie doch nicht dieselbe Tönung, auch nicht die gleiche Schärfe der Umrisse. In

der Kaufmännischen Berufsschule tritt schon die derbe Natürlichkeit des täglichen Umgangstones zurück. Denn das Kraftmeiertum, das in dem rauhen Umgangston seinen beredten Ausdruck findet, ist in den Kreisen der jungen Kaufleute oft nicht in gleicher Stärke entwickelt als auf den Arbeitsplätzen des gewerblichen Lebens. Es fehlt manchem jungen Kaufmann an der Möglichkeit zur Betätigung seiner körperlichen Kräfte, die aber zur Belebung des Kraftmeiertums erforderlich ist. Man bringt dagegen „etwas aus dem Laden oder aus dem Büro" mit in die Schule. Es weht daher im Verkaufsraum der Schule oder im Übungskontor eine ganz andere Luft als in der Schlosserwerkstatt einer Gewerblichen Berufsschule. Und bewegt sich zugleich die „Kollegin" im Verkaufsraum und weiß sie sich „niedlich" zu machen, so wird jede Stimmung für einen derberen Ton gedämpft. Man braucht nur den Schlagworten der Jugendlichen zu lauschen, und man weiß, ob sie aus dem Laden oder aus der Werkstatt, aus dem Büro oder vom Bau, aus dem Eisenhandel oder aus der Konfektionsbranche, aus dem Arbeitskreis mit Kolleginnen stammen, oder ob sie dorther kommen, wo „die Weiber nichts zu suchen haben". Je häufiger das Schlagwort auftritt, je größer das Schwergewicht ist, das man ihm beimißt, desto stärker ist auch seine Wirkung auf die Klangfarbe des Umgangstones. Was manchem jungen Kaufmann „prima" erscheint, ist dem jungen Handwerker „dufte", und was dem einen „eins a" ist, ist dem andern „Klasse". Und wenn der junge Drogist das Wort „Mensch" im Munde führt, so klingt es anders, als wenn es die Umgangssprache etwa der Bauhandwerker beherrscht. Wie das Schlagwort die Klangwirkung des Umgangstones mitbestimmt, so trägt es auch zur Tönung des Klassengeistes bei, ja schafft an seiner Wärme, an dem gesamten Klima mit.

Schlagwörter sind gewöhnlich Eintagsfliegen, aber sie besitzen soziologische Kraft. Sie leben in der Flucht und durch die Flucht der Zeit, sie erscheinen und sterben ab, sobald sie von einem andern abgelöst werden. Die Schnellebigkeit unserer Tage, das rasende Tempo des Verkehrs verlangen nach Neuprägung von Worten und zeitigen Wortverstümmelungen, die längst nicht jedem Volksgenossen verständlich sind. (Vgl. Datsch = Deutscher Ausschuß für technisches Schulwesen; Dinta = Deutsches Institut für technische Ausbildung; Gestapo = Geheime Staatspolizei.) Auch manches Schlagwort der Jugend verdankt sein Dasein ähnlichen Wortbildungen, wie etwa „knif" (kommt nicht in Frage) und „knib" kommt nicht in Betracht). In der Hauptsache aber werden sie aus der bloßen Lust des jungen Menschen am Eigenartigen im Wortbild wie im Wortklang geboren. Und je größer diese Freude, desto länger die Lebensdauer des Schlagwortes. Die Worte „doof" und „knorke" haben ihr Dasein bereits über das der Eintagsfliege hinaus geführt. Der Geburtsort ist meist die Großstadt, aber soll es länger leben, muß es bald nach der Kleinstadt verpflanzt werden. Und die Kleinstadtjugend hört es gern, berauscht

sich an ihm, schmückt sich mit ihm, denn es ist aus der Großstadt und gibt großstädtischen Anstrich.

Worin aber zeigt sich die soziologische Kraft? Von gewissen Gefühlsschwingungen begleitet, trat es in das Leben, und Gefühlsschwingungen erregt es bei dem, der es gebraucht und bei dem, der es hört. Diese Gefühlswellen aber fördern das gegenseitige Verstehen der Jugendlichen. Man ist nicht imstande, das Wort „knorke" zu definieren, man fühlt nur und weiß, daß etwas Besonderes in ihm geborgen ist. Aber der andere versteht es. Von dem „Gefühlsreichtum" solchen Schlagwortes hängt in der Hauptsache die Stärke seines Einflusses auf das Klima des Klassengeistes einer Berufsschule ab. Was „knorke" ist, muß unbedingt das Interesse aller wachrufen. Und die gleiche Richtung des jugendlichen Interesses vermittelt seelischen Gleichklang. Wenn aber in der Klasse der gleiche Ton erklingt, erwacht auch bald die Melodie, die alle mitsingen. Je stärker die Melodie, desto tiefer und reicher tönt sie in dem Klassengeist nach und wirkt an der Festigkeit seiner Struktur mit. In einer fest geflochtenen und gehaltvollen geistigen Struktur, die alle umweht, fühlt sich der einzelne Schüler wohl und geborgen und verspürt Heimatgefühl.

Während das Schlagwort über den Rahmen der Klasse hinausgreift, bleibt der Fachausdruck in der Regel in dem engen Kreis der berufsgebundenen Klassen. Mancher Ausdruck aus der Sprache des Kaufmannes, manches Wort aus der Technik gleitet in das allgemeine Sprachgut über, aber zahlreiche Redewendungen und Wortbedeutungen bleiben nur dem Fachmann verständlich. Und als Fachmann möchte der junge Mensch sich möglichst schmücken. Aber es fehlt noch die fachliche Leistung als Dokument des Könnens. Drum bedient man sich zur Verdeckung des Nichtkönnens und zum Unterschied vom Nichtfachmann der Sprache des Fachmannes. Innerhalb aber der jugendlichen Berufsgenossen hat sie bindende Kraft. Sie verstehen einander in dieser Sprache, und zwar nicht nur in rein sachlicher Hinsicht, sondern auch in der Absicht, die Fachsprache als Deckmantel der eigenen Unfähigkeit zu tragen. Und in diesem gegenseitigen Verstehen liegt zugleich eine Anregung des Geselligkeitstriebes. Eine berufshomogene Klasse ist also bis zu einem gewissen Grade als Sprachgemeinschaft anzusprechen.

Neben Schlagwort und Fachausdruck beherrschen manchen Arbeitskreis Worte, die zwar der Umgangssprache entnommen sind, aber eine neue eigenartige Sinngebung erfahren haben. Was bedeutet z. B. das Wort „sauer" in der Umgangssprache des Industriearbeiters. Wenn der Arbeitskollege „sauer" geworden ist, traut man ihm nicht mehr, denn er hat den Mut zum offenen Wort gegenüber dem Vorgesetzten eingebüßt. Niemand nimmt schneller derartige versteckte Wortbedeutungen auf als der Jugendliche. Was ihn reizt, ist das Andersartige. Was ihm Anlaß ist, sich möglichst schnell damit zu schmücken, ist die Hoffnung, sich dadurch die Achtung des Arbeitskreises zu sichern, verrät doch ein solcher „Schmuck" die schnelle Ver-

trautheit mit dem, was ihn umgibt. Was ihn bewegt, das was er aufgenommen hat, schnell in andere Lebenskreise zu tragen, in das Elternhaus und vor allen Dingen in die Schule, ist das gesteigerte Selbstgefühl. Man bereichert auf diese Weise den Sprachschatz der Klassengemeinschaft und zieht einen neuen Faden in das überindividuelle Gewebe des Klassengeistes.

Demgegenüber treten in der Förderung der Eigenwüchsigkeit der Klasse und des Klassengeistes andere Erscheinungen des Zu- und Miteinander völlig in den Hintergrund. Freundschaften, die nur selten die Zweiheit überschreiten, verlieren an Bedeutung, wenn sie nicht gerade von den Führern der Klasse geschlossen sind. Gruppenbildung zur Verfolgung bestimmter Interessen verliert an Wirkungskraft, wenn nicht der Beruf es ist, der den Zusammenschluß begründete. Massenbildungen mit flüchtiger Lebensdauer sind ohnehin schon selten; außerdem ist mit der Flüchtigkeit zugleich ihre Schwäche gegeben. Mehr noch als diese kollektiven Bildungen greifen Sport- und Wandergruppen, „Volkstanzkreise" und vor allen Dingen die Hitlerjugend über den Rahmen einer Klasse hinaus. In dem Hinauswachsen über die Mauern der Klasse liegt aber auch zugleich eine Schwächung des Klassenverbandes als Kehrseite der engbegrenzten Gemeinschaftsbildung.

Der eigene Wuchs einer Berufsschulklasse prägt sich nicht nur dem Gesicht auf, offenbart sich nicht nur in augenfälligen Objektivationen, sondern durchwirkt auch das innere Leben der Klasse und formt ihre Wesenheit. Und wenn sich in dem Wesen eines Menschen seine Gesinnung zeigt, so drängt sich uns die Frage auf, ob eine Berufsschulklasse mit eigenem Klassengeist auch als eine Gesinnungsgemeinschaft anzusprechen ist. Die objektive Moral verbürgt allein keine Gesinnung. Vielmehr zeichnet sie nur mehr oder weniger scharfe Umrisse für das Verhalten im Alltag des Schullebens, beschränkt sich teilweise nur auf Verkehrsregelung und auf Weisungen für den Umgang in den Räumen der Schule. Im günstigsten Fall schließt sie den Ehrenkodex der Klasse mit ein, erklärt das Petzen für verwerflich, den Verrat für gemein und für einen Ausdruck der Schwäche, die gegenseitige Unterstützung als Zeichen kameradschaftlichen Geistes und als solches für selbstverständlich.

Die Gesinnung des einzelnen zeigt sich vielmehr in seiner persönlichen Stellungnahme zu den Forderungen der objektiven Moral. Die Beachtung der Vorschriften über Kameradschaft verbürgt keineswegs die kameradschaftliche Gesinnung, und die Unterstützung, die man gegenseitig übt, verrät noch nicht das innere Bedürfnis zu helfen. Gesinnung ist die innere Einstellung zur Welt der Werte und zeigt sich in Wertoffenheit, Wertgefühl, Wertbewußtsein und Werthaltung. Wie echte Gemeinschaft nur dort erwachsen kann, wo Gemeinschaftsgefühl und Gemeinschaftsbewußtsein herrschen, so kann Gesinnungsgemeinschaft nur dort entstehen, wo Gleichstimmigkeit und Gleichklang der Gesinnung vorhanden ist, wo der Grundzug des Wesens aller Gemeinschaftsmitglieder in der gleichen Richtung zur Wertwelt weist,

wo alle denselben Blickpunkt im Reich der Werte haben. Die Jugend ist im allgemeinen wertoffen, werterfüllt und leicht begeisterungsfähig, also werterregbar. Welchen Werten ist denn die Seele des jungen Berufstätigen zugekehrt? Ist sie auf eine solche totale Verbundenheit, wie sie die Wesensgemeinschaft darstellt, gerichtet? Von einer gleichschwebenden Werthaltung kann bei Jugendlichen wohl kaum die Rede sein. Verschiedenartig sind die Lebensausschnitte, denen der junge Mensch begegnet, und wechselvoll ist sein Verhalten ihnen gegenüber. Die Lösung der immer erneut auftretenden Spannungen erfolgt nicht aus gleichbleibender innerer Einstellung heraus, wenn sich der Jüngling auch so gerne hinter „Grundsätzen" verschanzt.

„Für die ideale Gerechtigkeit haben Kinder und Jugendliche ein überraschend stark entwickeltes Gefühl. Aber es handelt sich dabei um eine Art von freischwebender Idee der Gerechtigkeit ... Sie ist trotzdem da, wie ein ewiges unbestochenes Richtmaß, das sich des vorgelegten Falles sofort und oft mit erstaunlicher Treffsicherheit bemächtigt," so lesen wir bei Spranger.[1] Und beobachten wir den jungen Berufstätigen auf dem Arbeitsplatz und in der Schule, so finden wir die Bestätigung dieser Feststellungen. Rechtsgefühl aber und Rechtsbewußtsein geben der gesamtsittlichen Einstellung den Grundton, nicht die Normen einer objektiven Moral. Aus seinem Rechtsgefühl heraus nimmt er Stellung zu dem, was man von ihm als Arbeitskollegen und als Klassenkameraden verlangt. Somit schwingt sein Gerechtigkeitsempfinden auch im Berufsethos mit, in der sittlichen Haltung gegenüber dem Aufgabenkreis des Berufes. Kann man denn bei einem jungen Berufstätigen im Alter von 14 bis 17 Jahren überhaupt von einem Berufsethos sprechen? Ist es ihm doch nicht möglich, seinen Tätigkeitsbereich ganz zu überschauen, geschweige denn seine vielfach verflochtenen Beziehungen zu andern Lebenskreisen zu erfassen? Eine solche Überschau aber scheint notwendig, um die volle Verantwortung gegenüber der Gemeinschaft und der von ihr gehüteten Kultur zu empfinden. Nicht am Anfang der Lehrzeit und nicht am Schluß derselben besitzt der junge Mensch ein reich entwickeltes und fest gefügtes Ethos, auch kein geschlossenes Berufsethos. Was ihm aber die berufliche Arbeit gibt, ist die Anerkennung und Unterwerfung unter das Gesetz der Sache, ist die Fähigkeit zum Überwinden von Schwierigkeiten, ist die Kraft zum Ertragen der nicht befriedigenden Seiten eines Berufes, ist eine Energiesteigerung auch in der Selbstüberwindung, die notwendig wird, wenn es gilt, über die „toten Punkte" hinwegzugleiten. Abhängig von der Arbeit und vom Arbeitskreis bleibt auch der Wille zur Pünktlichkeit, zur Sauberkeit, zur Ordnung und zum Fleiß. Paart sich mit diesen Arbeitstugenden das Streben zur Leistung, zum wertvollen und für den größeren Kreis der Arbeitsgenossen und schließlich der Volksgemeinschaft bedeutsamen Arbeitsprodukt, so wächst nicht nur der Wille

[1] Vgl. Eduard Spranger, Psychologie des Jugendalters, Leipzig 1929, 12. Aufl. S. 192.

zum persönlichen Emporstreben, sondern auch die Kraft und die Bereitschaft zum Dienst am Ganzen. Den letzten Sinn seines Tuns schaut er freilich erst ganz, wenn ihn das Leben in die Schule genommen hat. Aber das Gefühl, nicht überflüssig zu sein, sondern einen Platz im großen Raume des Lebens auszufüllen, weitet die Seele und erhöht das Selbstgefühl, ermutigt zu neuer Tätigkeit. Und dieses Gefühl beherrscht fast jeden Jugendlichen vom ersten Tage seiner Lehrzeit ab.

Wenn wir Berufs-, Arbeits- und Erwerbsethos voneinander scheiden, können wir sagen, daß in der Zeit der Berufsausbildung die sittliche Entwicklung des jungen Berufsarbeiters neben der Stärkung der sittlichen Energie die Richtung in erster Linie auf das Arbeitsethos nimmt. Die erwerbsethische Haltung steht im allgemeinen unter nachhaltiger Wirkung des Elternhauses. Wo das Elternhaus unter wirtschaftlicher Not seufzt, steigen die wirtschaftlichen Güter in der Wertskala, und in manchem Kinde schon erwacht der Wunsch, möglichst viel Geld zu verdienen. Und dieser Wunsch verstummt keineswegs, wenn es ins Leben hinausgeht, sondern beherrscht das gesamte Tun und Wollen.

Es würde uns weit über den Rahmen des Themas hinausführen, wollten wir ein umfassendes Bild von der allgemeinen Werterfülltheit eines jungen Arbeiters abrollen. Die skizzenhaften Andeutungen aber genügen zur Gewinnung eines Standortes für die Beantwortung der Frage nach der wesenhaften Verbundenheit der Berufsschüler und der Durchtränkung des Klassengeistes mit ethischen Gehalten. Da in jedem Jugendlichen Werte lebendig (neben den sittlichen auch die des Religiösen, trotz der vielfach geäußerten Zweifel, neben den vitalen und materiellen Werten auch die des Ästhetischen, wenn auch in rohen Umrissen), da ferner im Laufe der beruflichen Ausbildung und Vervollkommnung seine sittliche Kraft wächst und erstarkt, gibt er auch eine mit der Zeit wachsende Quote zu der ethischen Substanz des Klassengeistes. Und wenn wir berücksichtigen, daß die „Sehnsucht der Jugend stärker auf totale Wesensgemeinschaft als auf flüchtige Berührung zu diesem oder jenem Zweck geht" (Eduard Spranger), wird es verständlich, daß auch dem Klassenverband der Berufsschüler die Tendenz zur Wesens- und Gesinnungsgemeinschaft liegt, mögen seine Glieder auch nur sechs- bis achtmal in der Woche Tuchfühlung miteinander gewinnen.

Die sittlichen Energien des jungen Menschen wachsen mehr und reifen schneller an ethisch gefestigten und geschlossenen Persönlichkeiten, als unter dem Einfluß führender und mahnender Worte. Daher gewinnt der Charakter des Berufsschullehrers auch in dieser Richtung eine pädagogisch nicht zu unterschätzende Bedeutung. Eine Führerpersönlichkeit mit starker ethischer Prägung, zu der die Schüler aufschauen und der sie bedingungslose Gefolgschaft leisten, gewinnt aber in der Regel einen so nachhaltigen Einfluß auf den Geist seiner Klassen, daß sie ganz seinen Stempel tragen. Damit steigt auf der einen Seite das Maß der Verantwortung für die Zukunft der Jugend,

auf der andern die Gefahr gewisser Unselbständigkeit. Das Verhältnis zur Schülerschaft im Blick auf diese Tatsachen auf den richtigen Ton abzustimmen, gelingt nur feinem pädagogischen Takt.

Nach dieser flüchtigen Klassenschau dringen wir der Frage näher, wieweit die einzelne eigenwüchsige Klasse zur Formung des soziologischen Gesichtes einer Schule beitragen kann. In einer zahlenmäßig kleinen Klasse gibt der einzelne Schüler einen relativ hohen Beitrag zum Geist der Gemeinschaft, und in einer kleinen Schule wiegt in soziologischer Hinsicht eine Klasse schwerer als in einer hochfrequentierten. Und eine Oberstufenklasse weiß sich einen größeren Anteil zu sichern als eine Klasse mit Neulingen. (Wenn das Alter der Schüler und nicht der Beruf das entscheidende Wort bei der Klassenbildung spricht, entstehen Ober-, Mittel- und Unterstufen.) Ebenso gewinnt eine Klasse mit eng gewobenem Gemeinschaftsgeist einen größeren Einfluß auf das gesellschaftliche Gefüge der Schule als eine andere mit einem lockeren Gewebe. Da die Berufsschulpflicht mit dem achtzehnten Lebensjahre erlischt, die Schüler also im günstigsten Fall vier Jahre in der Schule verbleiben, bringt jeder Semesteranfang einen umfangreichen Schülerwechsel. Wenn dennoch eine Schule ihr Gesicht gar nicht oder nur wenig verändert, so kann es neben der Kraft der Tradition nur der weniger veränderliche Lehrkörper sein, der die Beständigkeit sichert, allerdings nur dann, wenn er selbst die Geschlossenheit besitzt, die er unter den Schülern erstrebt.

Andere soziologische Kräfte schaffen hier an dem Gemeinschaftsgewebe des Lehrerkollegiums als in den allgemeinbildenden Schulen. Jeder Gewerbelehrer ist neben seiner Eigenschaft als Lehrer und Erzieher zugleich Vertreter eines Handwerkes, und jeder Handelslehrer wurzelt mehr oder weniger tief in einer bestimmten Branche des Warenumsatzes. Was aber alle zusammenhalten kann, ist die pädagogische Aufgabe, ist das gleiche Ziel, an der Leistungsfähigkeit und Lebensertüchtigung der werktätigen Jugend zu wirken. Je stärker der Lehrer von dieser pädagogischen Aufgabe durchglüht ist, desto mehr Fäden spinnt er unbewußt nicht nur zum Schüler, sondern auch zu den Mitarbeitern und webt am Gemeinschaftsgeist der Schule mit. Viel stärker als an die Tore etwa einer Volks- oder Mittelschule schlägt die Flut des „gelebten Lebens“ an die Pforte einer Berufsschule, zwingt den Lehrer zur Auseinandersetzung mit lebenspraktischen Forderungen und gibt dem inneren Schulbetrieb einen schnelleren Pulsschlag. Auch in diesem nie gelösten und nie zu lösenden Spannungsverhältnis liegen bindende Kräfte, die dann sichtbar in die Erscheinung treten, wenn es einmal gilt, die Schule gegenüber der Wirtschaft oder im Verein mit ihr gegenüber nichtwirtschaftlichen Mächten zu vertreten. Wie in der Klasse der Lehrer die stärksten Fäden in das überindividuelle Gespinst des Gemeinschaftsgeistes hineinflicht, so ist es innerhalb des Kollegiums der Leiter, der am nachhaltigsten an dem Zusammenschluß seiner

Mitarbeiter schmiedet, allerdings nur dann, wenn er pädagogischer Führer und als solcher am tiefsten von seiner Aufgabe durchglüht ist und am meisten vom Geist der Gemeinschaft beseelt wird.

Hat denn die Schule in Anbetracht des häufigen Schülerwechsels und der beschränkten Wochenstundenzahl überhaupt die Möglichkeit, einmal ein unverschleiertes Gesicht zu zeigen? Dem Lehrer zeigt es sich, wenn die Schülerschaft in ihrer Ganzheit auftritt, und er erlebt die Wesenheit, die an diesem Gesicht formt und schafft im Alltagsbetrieb der Schule, erlebt sie in dem pädagogischen Geist, der ihn umweht, in dem Verkehrsleben der Lehrer und Schüler, in dem Interesse, das die verschiedenen Kreise der Wirtschaft der Arbeit am jungen wirtschaftlichen Nachwuchs entgegenbringen. In der Hauptsache sind es die nationalen Feiertage und Feierstunden, die einmal die gesamte Schülerschaft zusammenführt, und die Gemeinschaftsbande werden um so fester geflochten, je tiefer das Erlebnis in das Zentrum der Seele hinabgreift. In den abgeklungenen Zeiten sah ein Berufsschüler nur selten seinen Schulsaal, weil er kaum einmal über den grauen Alltag des schaffenden Lebens hinausging. Wenn die handwerklich tätige Jugend heute häufiger zum Gemeinschaftserlebnis geführt wird, so liegt in dieser wertvollen pädagogischen Absicht zugleich ein tiefer soziologischer Gedanke. Manche Berufsschule verfügt, gebildet aus den Schülern der Musikerklassen, über ein Schulorchester, das zur Ausgestaltung und Verschönerung von Schulfeiern zur Mitwirkung herangezogen wird. Die Mitschüler schauen zu dem Musiker in Dankbarkeit auf, je tiefer das Erlebnis reicht, fühlen sich ihm aber kameradschaftlich und solidarisch verbunden, denn er gehört zu ihnen. Ist die Teilnahme an der Schulfeier dem freien Willen des Schülers entzogen, so ist der Besuch der Filmabende, die manche Schule eingerichtet hat, seinem Belieben anheimgegeben. Aber er bleibt ihnen in der Regel ungern und nur selten fern. Auch an solchen Abenden erscheint die Schülerschaft als Erlebnisgemeinschaft. In jedem gemeinsamen Erleben aber, das in die seelischen Tiefenschichten dringt, schlagen die Gefühlswellen durcheinander und gewinnen soziologische Kräfte. Es schwingt auch in jedem Erleben eine bestimmte Werthaltung mit, die dem Augenblickserlebnis den Nachklang verleiht, der die gesellschaftbildenden Kräfte verstärkt. Diese Tatsache tritt jedem, der zu sehen vermag, besonders deutlich vor Augen, wenn alljährlich die Schülerentlassung erfolgt. Sie gewinnt an Plastik, wenn mit der Entlassungsfeier eine Ausstellung der Schülerarbeiten, der Gesellenstücke oder der Arbeitsergebnisse aus dem theoretischen Unterricht erfolgt. Das Interesse, das die jüngeren Schüler durch die Ausstellung begleitet, ist mehr als bloße gegenständliche Hinwendung, mehr als die berufliche Werthaltung, ja mehr auch als das Bewußtsein, bald in gleicher Lage wie die scheidenden Mitschüler zu sein. Er sieht in ihnen die Vertreter der berufstätigen Jugend, den Nachwuchs der Arbeiterschaft, dem auch er angehört, die Träger des gleichen sozialen Schicksals. Was also

dem Interesse die Richtung gibt, ist der Beruf, was seine soziologischen Kräfte stählt, ist die Verwandtschaft der sozialen Lage, die das Solidaritätsbewußtsein und das Gefühl der Kameradschaft wachruft. In solchen Augenblicken erblassen auch zersetzende Tendenzen, die in jedem Kollektivum wirksam sind.

Je lebhafter die Beteiligung der Wirtschaft an dem Gedeihen der Berufsschule ist, je enger sie mit der Schule zusammenarbeitet und je mehr die Schule die ihr anvertraute Jugend auf ihren Arbeitsplätzen der Wirtschaft sucht, desto klarer tritt auch das soziologische Gesicht der Berufsschule hervor und führt diesen ‚Schultyp ohne Ahnen' aus seiner Abseitsstellung hinaus. Denn es ist leider Tatsache, daß die Berufsschule in den Augen mancher Lehrer nur ein schemenhaftes Dasein führt. Um so größer ist die Pflicht jedes Berufsschulorganismus, bewußt an seiner Eigenprägung zu arbeiten.

* *

Über Geschlechtsunterschiede in den Schulfähigkeiten.

Von Hermann Thyen.

I. Methodisches.

Die vorliegende Arbeit stellt eine Erweiterung einer früheren Untersuchung über Geschlechtsunterschiede der intellektuellen Leistungsfähigkeit dar.[1] Während dort die Untersuchung geführt ist auf Grund des Zensurenmaterials von vier Koedukationsschulen, jedoch unter Beschränkung auf die vier Fächer: Deutsch, Fremdsprachen, Geschichte, Mathematik, sind nunmehr auch die übrigen Schulfächer, mit Ausnahme des Musikunterrichts, der Leibesübungen und des Werkunterrichts berücksichtigt. Nachdem in der früheren Arbeit die Frage der Brauchbarkeit der Zensuren für psychologische Untersuchungen, sowie die Frage der Fehlerquellen einer Zensurenstatistik von verschiedenen Seiten beleuchtet sind und auch die sehr starke Übereinstimmung der Einzelergebnisse der vier Schulen dargetan ist, glaubte ich mich für die vorliegende Arbeit auf das Material einer Schule (Oberrealschule Varel in Oldenburg) beschränken zu dürfen.

Methodisch ist so vorgegangen, daß zunächst für jeden Schüler bzw. jede Schülerin die neun Zeugnisnoten[2] der Klassen Untertertia bis einschließlich Untersekunda für jedes Fach addiert worden sind. Da die Zensuren der Anstalt von 1 bis 5 gehen, so ist als beste Zensurensumme 9 und als schlechteste 45 anzunehmen.[3] Die Zensurensumme 9, die sich also aus 9 Zensuren

[1] H. Thyen, Über Geschlechtsunterschiede der intellektuellen Leistungsfähigkeit, auf Grund statistischer Erhebungen an höheren Koedukationsschulen. Jenaer Beiträge zur Jugend- und Erziehungspsychologie, Heft 12. Langensalza 1929 (im folgenden zitiert: Jen. Beitr. 12).

[2] Die Zeugnisse werden erteilt zu Beginn der Herbstferien, vor den Weihnachtsferien und zu Ostern.

[3] Die Zeichen + und — hinter den Zensuren sind als ein Drittel eines Zensurgrades angenommen. Kamen bei den 9 Zensuren + und —Zeichen vor, so sind sie zunächst soweit wie möglich gegeneinander aufgehoben, blieb dann nur ein + oder —Zeichen

1 zusammensetzt, ist tatsächlich in vereinzelten Fällen gefunden; dagegen ist die größte wirklich gefundene Zensurensumme nur 39 (die also z. B. entsteht, wenn 6mal die Zensur 4 und 3mal die Zensur 5 gegeben ist). Noch größere Zensurensummen können auch kaum entstehen, da Schüler mit noch geringeren Leistungen die höhere Schule wieder verlassen bzw. nach zweimaliger Nichtversetzung in derselben Klasse verlassen müssen. In Fällen, in denen eine Klasse von einem Schüler zweimal durchgemacht ist, sind nur die im ersten Jahre erhaltenen Zensuren berücksichtigt. Das Material umfaßt 309 Knaben und 167 Mädchen.[1] Unter den 309 Knaben sind 71 (also 23 %), unter den 167 Mädchen sind 31 (also 19 %) Repetenten. Da sich namentlich für korrelationsstatistische Untersuchungen die Zahl der Zensuren (theoretisch 37, in Wirklichkeit 31) als reichlich groß erwies, so sind nachträglich je zwei Zensuren zu einer neuen zusammengefaßt, derart, daß jede ungerade Zahl mit der vorhergehenden geraden die gleiche Zensurenklasse bildet. Auf diese Weise entstehen theoretisch 19 Zensuren, deren mittelste 10 ist.

Das geschilderte Verfahren bietet manche Vorteile. Es wird von jedem Schüler eine Durchschnittszensur ermittelt und dadurch sind verschiedene Einflüsse von vornherein ausgeglichen: Die 9 Einzelzensuren sind in den meisten Fällen nicht alle von einem Lehrer erteilt, die Subjektivität in der Erteilung der Zensuren ist also in gewissem Umfang ausgeglichen. Die saisonmäßigen Einflüsse auf die Leistungsfähigkeit der Schüler sind ausgeglichen[2] und endlich auch gewisse Pubertätseinflüsse, da der gewählte Zeitraum von 3 Jahren über die Pubertätszeit hinausgreifen dürfte. Allerdings ist anzunehmen, daß die Mädchen im allgemeinen in den Klassen U III und O III, die Knaben in O III und U II pubeszent sind.[3] Der durchgreifendste Vorteil ist jedoch, daß bei dem geschilderten Verfahren die Kollektive, in eine Zahl von unter sich gleichen und im allgemeinen auch sämtlich besetzten Klassen geteilt werden, die für korrelationsstatistische Untersuchungen nach der Bravais-Pearson-Methode besonders günstig ist.[4] Zudem ist eine Zensurenskala mit der mittleren Note 10, wie C. Burt[5] gezeigt hat, theoretisch besonders wertvoll. Nimmt man — ohne daß sie praktisch vorhanden sind — noch die Klassen 0 und 20 hinzu und berechnet nunmehr die „normale" Verteilung eines derartigen Kollektivs, so ergeben sich die aus der Tabelle 1 zu entnehmenden prozentuellen Häufigkeiten.[6]

übrig, so ist es unberücksichtigt geblieben. Blieben 2 oder 3 oder 4 übrig, so wurde der Zensurensumme eine Einheit ab- bzw. zugezählt.

[1] Vgl. Jen. Beitr., 12, S. 68.

[2] Vgl. Jen. Beitr., 12, S. 4.

[3] Vgl. Jen. Beitr., 12, S. 40ff.

[4] Vgl. W. Betz, Über Korrelation. Beiheft 3 der Zeitschr. f. angew. Psychologie. Leipzig 1911.

[5] C. Burt, Die Verteilung der Schulfähigkeiten und ihre gegenseitigen Beziehungen. Aus dem Englischen übersetzt von W. Betz. Jen. Beitr. zur Jugend- und Erziehungs-Psychologie, Heft 4, Langensalza 1927.

[6] Vgl. C. Burt, a. a. O., S. 61. Der Fehler, der dadurch entsteht, daß wir willkürlich unsere Skala oben und unten um eine Zensur erweitern, ist nur gering; er ist im Maximum, d. h. für die theoretische prozentuale Anzahl der mittleren Note 10 nur 1%.

Tabelle 1.
Standardskala zum Notengeben.

Fähigkeitsgrad			Anzahl d. Kinder, die entsprech. Fähigkeit besitzen	
Note	Mittlere Abweichung in Streuungseinheiten	Bezeichnung	Theoretische Prozentzahl	rund unter 100
0—4	— 3 oder mehr	Spezialfall	0,30	1
5	— 2 1/2	hervorragend	0,92	
6	— 2	vorzüglich	2,78	3
7	— 1 1/2	sehr gut	6,56	7
8	— 1	recht gut	12,10	12
9	— 1/2	ziemlich gut	17,47	17
10	0	mittel	19,74	20
11	+ 1/2	gering	17,47	17
12	+ 1	schwach	12,10	12
13	+ 1 1/2	schlecht	6,56	7
14	+ 2	sehr schlecht	2,78	3
15	+ 2 1/2	ganz schlecht	0,92	1
16—20	+ 3 oder mehr	Spezialfall	0,30	

Die mittlere quadratische Abweichung (Standardabweichung) ist in diesem Falle gerade 2; so lassen sich die einzelnen Noten bequem auch in Streuungseinheiten angeben, was in der zweiten Spalte der Tabelle geschehen ist.

Prüfen wir die Verteilungen, die in unserem Falle gefunden wurden, an dem theoretischen Schema der Burtschen „Standardskala zum Notengeben", so zeigt sich im allgemeinen eine gute Übereinstimmung unserer empirischen Verteilungen mit den theoretischen. Als Beispiel sei eine gut und eine wenig gut entsprechende Verteilung vorgelegt (Tab. 2).

Tabelle 2.

Note	theoretische Anzahl	gefundene Anzahlen	
		Knaben Mathematik (gut entsprechend)	Knaben Religion (schlecht entsprechend)
0—4	1	5	3
5		3	3
6	3	5	17
7	7	7	9
8	12	9	10
9	17	10	17
10	20	21	24
11	17	17	11
12	12	12	5
13	7	7	1
14	3	2	—
15	1	1	—
16—20		1	—

Die Zahlenwerte der Verteilungen ergeben linksseitige Asymmetrie, d. h. es findet in der linken Hälfte der Verteilung eine Verschiebung nach links statt, oder mit anderen Worten: Die sehr guten Zensuren werden häufiger angetroffen als ihrer theoretischen Wahrscheinlichkeit entspricht. Das hängt mit

der — schon erwähnten — Auslese der höheren Schule, d. h. mit dem Abgang der minder begabten Schüler zusammen.[1]

II. Ergebnisse.

A. Mittelwerte und Streuung der Noten.

In der Tabelle 3 sind die gefundenen arithmetischen Mittelwerte der Zensuren (unserer 20stufigen Skala) zusammengestellt und die Standardabweichungen. Für die Physik und Chemie, die lehrplanmäßig nur in der O III und U II (früher nur in U II) erteilt werden, sind die erhaltenen Zensurensummen (6—30 bzw. 3—15) jeweils mit 1,5 bzw. 3 multipliziert, um sie mit den Noten der übrigen Fächer vergleichbar zu machen. Die Reihenfolge der Fächer in der Tabelle ist so gewählt, daß im Anfang die Fächer stehen, in denen die Knaben die größte Überlegenheit zeigen (durch das Vorzeichen + in der vierten Spalte ausgedrückt), am Schluß diejenigen ihrer größten Unterlegenheit (durch — angedeutet). Für jeden Schüler ist eine Gesamtnote berechnet; diese ist das arithmetische Mittel aller Einzelnoten, abgerundet auf eine volle Einheit. In der letzten Zeile der Tabelle finden sich die Mittelwerte und Standardabweichungen dieser „Gesamtnoten" für die beiden Geschlechter.

Tabelle 3.

Fach	Mittelwerte		Differenz	Streuung (Standardabweichung)	
	Knaben	Mädchen		Knaben	Mädchen
Physik	8,5	9,3	+0,8	2,0	2,2
Chemie	8,7	9,3	+0,6	2,2	2,3
Erdkunde	8,5	9,0	+0,5	2,7	2,5
Geschichte	9,1	9,3	+0,2	3,0	3,2
Zeichnen	9,6	9,5	−0,1	3,0	2,7
Biologie	8,2	8,0	−0,2	2,1	2,1
Mathematik	9,6	9,4	−0,2	2,6	2,7
Religion	8,6	7,7	−0,9	2,2	2,4
Englisch	9,7	8,7	−1,0	2,4	2,7
Deutsch	9,6	8,3	−1,3	2,3	2,5
Französisch	10,3	8,9	−1,4	2,5	2,7
Gesamtnote	9,1	8,9	−0,2	1,8	2,0

Aus der Tabelle 3 geht hervor, daß wir drei Gruppen von Fächern zu unterscheiden haben: In einer ersten (Physik, Chemie, Erdkunde, Geschichte) ergibt sich eine Überlegenheit der Knaben über die Mädchen, in einer zweiten (Zeichnen, Biologie, Mathematik) ergibt sich eine geringe Überlegenheit der Mädchen über die Knaben, und in einer letzten (Religion, Englisch, Deutsch, Französisch) ergibt sich deutliche Überlegenheit der Mädchen über die Knaben. Die Mädchen der zur Untersuchung herangezogenen Schule stellen nun aber in den betrachteten Klassen eine stärkere Auslese aus der Gesamtheit der

[1] Eine erfolgsstatistische Untersuchung, s. Jen. Beitr. 12, S. 34/35.

Mädchen dar als die Knaben aus der Gesamtheit der Knaben.[1] Das Ergebnis würde also — völlig vergleichbare Gruppen vorausgesetzt — dahin zu korrigieren sein, daß die Überlegenheit der Knaben in der ersten Gruppe größer anzunehmen ist, ihre Unterlegenheit in der letzten kleiner als tatsächlich gefunden; in der mittleren Gruppe bestände annähernde Gleichheit der Geschlechter, eher noch geringe Überlegenheit der Knaben in der durchschnittlichen Leistungshöhe. Eine Erklärung für die gefundene Gruppenbildung der Fächer soll erst versucht werden im Rahmen der Besprechung der Korrelation zwischen den Unterrichtsfächern (s. unten).

Die arithmetischen Mittelwerte der Fächer liegen bei den Mädchen in einem engeren Gebiet als die der Knaben; hier (bei den Knaben) zwischen 8,2 (Biologie) und 10,3 (Französisch), dort (bei den Mädchen) zwischen 7,7 (Religion) und 9,5 (Zeichnen). Auch innerhalb der ersten und letzten der drei Gruppen zeigt sich jeweilig dieser Sachverhalt.

Ordnet man die Fächer bei beiden Geschlechtern nach der absoluten Leistungshöhe, so ergeben sich verschiedene Reihenfolgen: Es stehen bei den Knaben die naturwissenschaftlichen Fächer am Anfang, die Sprachen am Ende; bei den Mädchen umgekehrt die Sprachen am Anfang, die Naturwissenschaften (abgesehen von der Biologie) und die Mathematik am Ende.

Die Standardabweichungen sind mit Ausnahme von Erdkunde, Zeichnen und Biologie bei den Mädchen größer als bei den Knaben, die Mädchen zeigen also größere Variabilität in den einzelnen Fächern; sie sind in jedem einzelnen Fach individueller beurteilt als die Knaben.

B. Korrelation zwischen den Unterrichtsfächern.

Für eine Untersuchung der Korrelation zwischen den Unterrichtsfächern konnten die Fächer Physik und Chemie nicht mit berücksichtigt werden, da, wie oben bemerkt, die aus einer geringeren Zahl von Zeugnissen ermittelten Noten sich nur künstlich in das 20stufige Notenschema einfügen lassen. Während das bei der Berechnung der Mittelwerte und Streuungsmasse angängig erscheint, würde es bei Korrelationsberechnungen möglicherweise beträchtliche Fehler ergeben, da von je drei Klassen stets mindestens eine unbesetzt bleiben müßte.

Die Berechnung der Korrelationskoeffizienten ist durchgeführt auf Grund der Methode von Bravais-Pearson. Die Linearität der Korrelationstafeln, wie sie auf Grund unseres Zensurenmaterials entstehen, ist an anderer Stelle[2] mit dem Erfolg geprüft, daß Bedenken gegen die Anwendung der Bravais-Pearsonschen Korrelationsmethode nicht bestehen.

Die wahrscheinlichen Fehler sind in den folgenden Korrelationstafeln weggelassen, um die Übersicht zu erleichtern. Ein Korrelationskoeffizient wird im allgemeinen erst dann als gesichert angesehen, wenn er mindestens drei-

[1] Vgl. Jen. Beitr. 12, S. 36.
Vgl. Jen. Beitr. 12, S. 69/70.

mal so groß ist als sein wahrscheinlicher Fehler. Bei den hier gefundenen Korrelationskoeffizienten ist schon der kleinere (0,13) etwa 3mal so groß

Tabelle 4.

a) Knaben	Deutsch	Französisch	Geschichte	Englisch	Religion	Erdkunde	Biologie	Mathematik	Zeichnen	Gesamtnote
Deutsch.....	—	0,70	0,67	0,68	0,63	0,54	0,60	0,52	0,23	0,81
Französisch	0,70	—	0,56	0,79	0,53	0,52	0,43	0,59	0,18	0,79
Geschichte	0,67	0,56	—	0,56	0,64	0,72	0,53	0,49	0,13	0,77
Englisch	0,68	0,79	0,56	—	0,49	0,39	0,44	0,57	0,23	0,79
Religion.....	0,63	0,53	0,64	0,49	—	0,57	0,59	0,44	0,17	0,73
Erdkunde	0,54	0,52	0,72	0,39	0,57	—	0,51	0,55	0,19	0,73
Biologie.....	0,60	0,43	0,53	0,44	0,59	0,51	—	0,48	0,37	0,71
Mathematik	0,52	0,59	0,49	0,57	0,44	0,55	0,48	—	0,28	0,72
Zeichnen.....	0,23	0,18	0,13	0,23	0,17	0,19	0,37	0,28	—	0,31

b) Mädchen	Deutsch	Französisch	Religion	Englisch	Erdkunde	Geschichte	Biologie	Mathematik	Zeichnen	Gesamtnote
Deutsch.....	—	0,77	0,72	0,77	0,65	0,70	0,61	0,56	0,50	0,88
Französisch	0,77	—	0,68	0,89	0,64	0,69	0,58	0,63	0,36	0,89
Religion	0,72	0,68	—	0,71	0,75	0,71	0,68	0,58	0,41	0,91
Englisch	0,77	0,89	0,71	—	0,67	0,70	0,56	0,60	0,33	0,90
Erdkunde	0,65	0,64	0,75	0,67	—	0,77	0,64	0,57	0,36	0,88
Geschichte	0,70	0,69	0,71	0,70	0,77	—	0,59	0,57	0,31	0,79
Biologie.....	0,61	0,58	0,68	0,56	0,64	0,59	—	0,67	0,58	0,83
Mathematik.....	0,56	0,63	0,58	0,60	0,57	0,57	0,67	—	0,49	0,82
Zeichnen.....	0,50	0,36	0,41	0,33	0,36	0,31	0 58	0,49	—	0,60
Mittel:	0,66	0,66	0,66	0,65	0,63	0,63	0,61	0,58	0,42	0,83

als sein wahrscheinlicher Fehler (0,038). Die Korrelationskoeffizienten der Größenordnung 0,5 bei den Knaben (Anzahl 309) sind bereits 17mal so groß als ihr wahrscheinlicher Fehler, bei den Mädchen (Anzahl 167) ist der Korrelationskoeffizient 0,5 etwa 14mal so groß als der wahrscheinliche Fehler. Alle Koeffizienten bestehen also mit sehr hoher Wahrscheinlichkeit.

In den Tabellen 4a und b sind die errechneten Korrelationskoeffizienten zusammengestellt. Die Reihenfolge der Fächer im Kopf der Tabellen ist gewählt nach fallenden Mittelwerten (siehe letzte Zeile der Tabellen) der Korrelationskoeffizienten eines Faches zu den übrigen. Es ergibt sich, daß die Reihenfolge bei Knaben und Mädchen annähernd die gleiche ist. Nur die Fächer Geschichte, Religion und Erdkunde haben bei den Knaben einen an-

deren Platz als bei den Mädchen. Das Deutsche steht bei beiden Geschlechtern an der Spitze, d. h. die Korrelation des Deutschen mit den übrigen Fächern ist am größten.[1] Bei den Mädchen stehen allerdings Deutsch, Französisch und Religion mit gleicher Durchschnittszahl an der Spitze (die hier gewählte Reihenfolge ergibt sich aus den noch nicht abgerundeten Mittelwerten der Korrelationskoeffizienten) und die Korrelation dieser Fächer zu den Gesamtnoten stimmt nicht völlig mit ihrer Reihenfolge überein.

Allgemein ist zu bemerken, daß die Korrelationskoeffizienten sämtlich positiv sind und — mit Ausnahme derjenigen des Zeichnens zu den meisten übrigen Fächern — alle recht hoch sind, und zwar bei den Mädchen noch höher als bei den Knaben. Das letztere gilt für jeden einzelnen der 45 Korrelationskoeffizienten, die sich auf die Mädchen beziehen im Vergleich zu dem entsprechenden bei den Knaben. Der Durchschnitt der Korrelationskoeffizienten der Mädchen ist 0,65, der entsprechende der Knaben 0,53. Die Tatsache, daß die Korrelationskoeffizienten durchweg recht groß gefunden sind, läßt darauf schließen, daß die Schulleistungen in starkem Maße von einer „allgemeinen Schulfähigkeit“ [2] abhängen, und zwar bei den Mädchen in noch stärkerem Maße als bei den Knaben. Die höchste Korrelation zeigen bei beiden Geschlechtern — abgesehen von der Korrelation zur Gesamtnote — die drei sprachlichen Hauptfächer Deutsch, Französisch, Englisch unter sich.

Würden die Schulleistungen nur von einem einzigen Faktor abhängen, der allgemeinen Schulfähigkeit, so müßten bei der getroffenen Anordnung der Korrelationstafeln (nach der Höhe der Mittelwerte der Korrelationen eines Faches zu den übrigen) die Koeffizienten so geordnet erscheinen, daß sie von links nach rechts und von oben nach unten abnehmen, sie müßten eine „Hierarchie“ bilden. Tatsächlich erkennt man an den meisten Spalten und Reihen diese Tendenz. Es sind aber manche deutliche Abweichungen vorhanden, und eben für diese ist die Wirksamkeit eines besonderen Faktors zum Zustandekommen der Leistung in dem betreffenden Fächerpaar anzunehmen.[3]

Wenn wir einmal diejenigen Korrelationskoeffizienten herausnehmen, die irgendeinen in der gleichen Spalte oder Zeile vorhergehenden um 0,08 Einheiten oder mehr übersteigen (die stärker umrandeten Felder der Tabellen 4), zeigt sich, daß auf Grund dieses Prinzips bei den Knaben 13 von den 45 Korrelationskoeffizienten und bei den Mädchen nur 8 von den 45 Korrelationskoeffizienten diesen Grad der Abweichung zeigen. Darin kommt wieder zum Ausdruck, daß bei den Mädchen die Leistungen in stärkerem Maße von der allgemeinen Schulfähigkeit abhängen als bei den Knaben, oder an-

[1] Das findet auch: O. Bobertag, Korrelationsstatistische Untersuchungen über die Unterrichtsleistungen der Schüler einer höheren Lehranstalt. Ztschr. f. angew. Psychol., Bd. X, 1915, S. 169—187.

[2] Die „allgemeine Schulfähigkeit“ ist nach den Untersuchuungen von C. Burt (a. a. O., S. 68f) nicht allein von der „allgemeinen Intelligenz“ abhängig; es ist vielmehr eine komplexe Eigenschaft, die neben der Intelligenz namentlich von Gedächtnis, Interesse und Fleiß abhängt.

[3] Vgl. C. Burt a. a. O., S. 68.

ders ausgedrückt, daß sich bei den Mädchen seltener fachlich differenzierte Begabung findet als bei den Knaben.[1]

Alle Korrelationskoeffizienten (mit Ausnahme desjenigen von Mathematik: Biologie), die bei den Mädchen ein atypisches Verhalten zeigen, weisen auch bei den Knaben ein solches auf. Bei diesen kommen lediglich 5 weitere hinzu.

Die Schulfächer werden für gewöhnlich in folgende Gruppen eingeteilt (die unterstrichenen Fächer sind Hauptfächer der Schule):

1. Kulturkundliche Fächer (Deutsch, Religion, Geschichte, Erdkunde).
2. Fremdsprachliche Fächer (Französisch, Englisch).
3. Mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer (Mathematik, Biologie, Physik, Chemie).
4. Technisch-künsterische Fächer (Zeichnen, Singen, Leibesübungen, Werkunterricht).

Unsere Korrelationskoeffizienten bestätigen die Berechtigung dieser Gruppeneinteilung. Die Korrelationskoeffizienten unter den Fächern jeder Gruppe sind, abgesehen von der Korrelation Mathematik: Biologie bei den Knaben, tatsächlich von überdurchschnittlicher Höhe. Das Zeichnen nimmt — das geht aus der sehr geringen Korrelation zu den übrigen Fächern hervor — eine Sonderstellung ein.[2] Am nächsten steht es der Biologie und der Mathematik. Die Verwandtschaft zur Mathematik dürfte sich daraus erklären, daß die Leistung im Zeichnen mit der in der Mathematik (Geometrie) die Fähigkeit figürlichen Vorstellungsvermögens und auch zeichnerisch-technischen Fähigkeit zur Voraussetzung hat; die Verwandtschaft zur Biologie wird darauf zurückgehen, daß für das Zustandekommen von Leistungen in diesen Fächern die Beobachtungsfähigkeit von ausschlaggebender Bedeutung ist.

Die vorgenannte Gruppenbildung macht nur einen Teil der in den Tabellen 4a und b stärker umrandeten Korrelationskoeffizienten (d. h. derjenigen, für die außer der allgemeinen Schulfähigkeit ein besonderer Anlagefaktor anzunehmen ist) erklärlich. Unbegreiflich ist vorläufig noch, warum die Fächerpaare: Biologie: Religion, Biologie: Erdkunde, Biologie: Geschichte, Mathematik: Französisch[3] und Mathematik: Englisch (zum Teil nur bei den

[1] In der früheren Untersuchung ist gefunden, daß der Fleiß (Schulwille) der Mädchen erheblich größer ist als der der Knaben. Es ist anzunehmen, daß der größere Fleiß an dem Zustandekommen der höheren Korrelation der Fächer bei den Mädchen beteiligt ist. Vgl. Jen. Beitr. 12, S. 57 ff und S. 73.

[2] W. Brown findet, daß die Zensuren im Zeichnen bei den Mädchen keine Beziehung zur Intelligenz haben, bei den Knaben ist positive Beziehung vorhanden. Das ist unserem Befund entgegengesetzt. Vgl. W. Brown: Some Experimental Results in Correlation, Comtes Rendus du VIme Congrès International de Psychologie, Genève, 1909. E. Ivanoff findet — wie wir — positive Korrelation des Zeichnens zu anderen Unterrichtsfächern, verhältnismäßig hohe zum Rechnen (Mathematik), und zwar sind die Beziehungen zu den übrigen Fächern bei den Mädchen größer als bei den Knaben. Das führt Ivanoff auf die geringere Differenzierung der Intelligenz bei den Mädchen zurück. Vgl. E. Ivanoff: Recherches Expérimentales sur le dessin des Ecoliers de la Suisse romande (Extrait des Archives de Psychologie t VIII [1908], S. 48 u. 50).

[3] Die Korrelation Mathematik: Französisch ist höher als die Korrelation Mathematik:

Knaben) zu denen gehören, die sich am wenigsten der hierarchischen Ordnung der Korrelationstabellen fügen. — Die ersten drei der oben genannten Korrelationen betreffen „Nebenfächer", die letzteren beiden „Hauptfächer". Die beiden Fächer jedes Paares gehören aber verschiedenen der oben bezeichneten Gruppen an. Es zeigt sich also, daß die sogenannten Nebenfächer verschiedener Gruppen unter sich etwa ebenso stark korreliert sind als zu den Hauptfächern ihrer eigenen Gruppe. Ebenso sind die Hauptfächer verschiedener Gruppen unter sich verhältnismäßig hoch korreliert. Dies Ergebnis ist um so bemerkenswerter, als diese Fächerpaare niemals von einem und demselben Lehrer erteilt worden sind.[1] — Zur Erklärung der Gruppenbildung: Hauptfach—Nebenfach sei zunächst bemerkt, daß bei den Hauptfächern verhältnismäßig viel schriftliche Arbeit verlangt wird und die Zensur auch in starkem Maße von der schriftlichen Leistung abhängig ist.[2] In den Nebenfächern dagegen tritt die schriftliche Betätigung vollständig in den Hintergrund. Das Leistungsurteil stützt sich namentlich auf den Grad der Beteiligung am Unterricht und auf besondere mündliche Leistungen, die zumeist in der Wiedergabe des häuslichen Lernstoffes bestehen. Ein tiefer gehender Unterschied zwischen Haupt- und Nebenfächern dürfte aber darin bestehen, daß die Hauptfächer den Nachdruck auf das Formale legen. Die Sprachen als die formalen Wissenschaften der sprachlich-historischen Fächer und die Mathematik als die formale Wissenschaft der Naturwissenschaften stehen so in gewisser Zusammengehörigkeit den materiellen Fächern, den Nebenfächern des Unterrichts gegenüber, bei denen der Nachdruck auf das Sachlich-Inhaltliche, das Tatsachenwissen, gelegt wird. Fassen wir die fremdsprachlichen Fächer mit den kulturkundlichen zusammen, so finden wir demnach, wenn vom Zeichnen abgesehen wird, zwei spezielle Faktorenpaare, die im besonderen Maße neben der allgemeinen Schulfähigkeit für die Leistungen in den Schulfächern bestimmend sind:

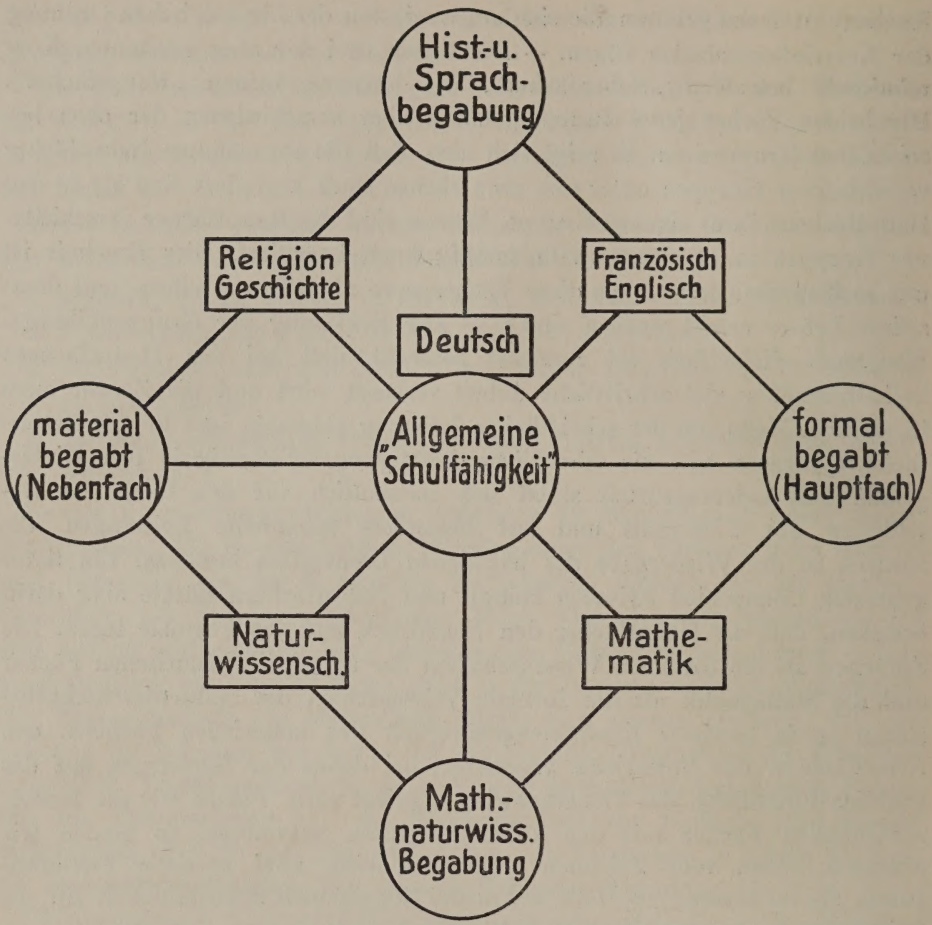
Begabung für sprachlich-historische Fächer	—	Begabung für Mathematik und Naturwissenschaften
Begabung für formale Fächer (Hauptfächer)	—	Begabung für materielle Fächer (Nebenfächer)

Im folgenden Schema ist noch einmal das allgemeine Ergebnis der Untersuchung der Fächerbeziehungen veranschaulicht.

Englisch. Das dürfte auf die stärkere Betonung der grammatisch-logischen Seite beim Französischen zurückzuführen sein.

[1] Soweit Fächer in der Hand eines Lehrers liegen, handelt es sich in der Regel um solche, die ein und derselben der obigen Gruppen angehören. Nur die Erdkunde lag in den untersuchten Schulverhältnissen bald in der Hand eines Mathematikers, bald in der eines Neusprachlers. — In der Tatsache, daß fast stets gewisse Fächer vom gleichen Lehrer unterrichtet werden, erblickt P. Margis den Haupteinwand gegen korrelationsstatistische Untersuchungen auf Grund des Zensurenmaterials. Vgl. P. Margis, Bemerkungen zu den Bobertagschen korrelationsstatistischen Untersuchungen über die Unterrichtsleistungen höherer Schüler, Ztschr. f. angew. Psychol., Bd. X, 1915, S. 191/92.

[2] Nicht selten findet sich in den Zeugnissen bei den Hauptfächern eine Scheidung der Zensur nach der schriftlichen und mündlichen Leistung.



Im Mittelpunkt steht die „allgemeine Schulfähigkeit". Das Deutsche findet — da es offenbar im stärksten Maße von der allgemeinen Schulfähigkeit abhängig ist —, seinen Platz in unmittelbarer Nähe dieses Zentralkomplexes. Jedoch liegt es nach der Seite „Sprachbegabung". Auf den Verbindungslinien der speziellen Anlagekomplexe liegen die Schulfächer. Tritt ein Gegensatzpaar zurück, etwa material-formal, so rücken die Fächer Religion : Geschichte und Französisch : Englisch zusammen, ebenso Mathematik und Naturwissenschaften. Tritt das andere Gegensatzpaar zurück (Sprachbegabung—naturwissenschaftliche Begabung), so rücken die Fächer Religion : Geschichte mit den Naturwissenschaften zusammen, Englisch und Französisch mit der Mathematik. Die Erdkunde ist aus dem Schema herausgelassen, da sie psychologisch sehr uneinheitlich ist. Man könnte sie etwa auf der Verbindungslinie „Religion, Geschichte" und „Naturwissenschafteen" anordnen.

Fragen wir nun, ob bei den Geschlechtern Unterschiede in der Struktur der Anlage erkennbar sind, so hat es den Anschein, als ob die Anlagen

formale Begabung—materiale Begabung sich ausgeprägter bei Knaben finden. Die Anlagen sprachlich-historische Begabung—mathematisch-naturwissenschaftliche Begabung ausgeprägter bei Mädchen. Das zeigt sich, wenn man die Mittelwerte der Korrelationskoeffizienten der zugehörigen Fächergruppen bildet (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5.

Mittelwerte d. Korrelationskoeffizienten zwischen	Knaben	Mädchen	Differenz
den Hauptfächern (Deutsch, Englisch, Französisch, Mathematik)	0,64	0,70	0,06
den Nebenfächern (Religion, Geschichte, Erdkunde, Biologie)	0,60	0,70	0,10
den sprachlich-historischen Fächern (Deutsch, Englisch, Französisch, Geschichte, Religion)	0,64	0,74	0,10
den naturwissenschaftlichen Fächern (Mathematik, Biologie)	0,48	0,67	0,19
sämtlichen Fächern	0,53	0,65	0,12

Besonders charakteristisch scheint es nun für die Knaben zu sein, daß sie, wie aus der Tabelle 3 hervorgeht, in den mehr sachliche Leistungen und Tatsachenwissen verlangenden Nebenfächern (mit Ausnahme der Religion und Biologie)[1] den Mädchen überlegen sind. So wird die Gruppenbildung in der Tabelle 3 gut verständlich, ja sie befindet sich in gewisser Übereinstimmung mit den Befunden der Korrelationsstatistik. Wenn aber den Knaben höhere Leistung in den Sachfächern zugesprochen wird und geringere in den formalen Fächern, so muß daran erinnert werden, daß dies Ergebnis zunächst nur für die Pubertäts- bzw. für die Vorpubertätszeit gilt. Es ist zu beachten, daß die Knaben in dem ersten der drei der Untersuchung zugrunde gelegten Jahre vor der Pubertät stehen, in den beiden letzten in der Pubertät, während die Mädchen umgekehrt in den beiden ersten Jahren in der Pubertät stehen, im letzten Jahr aber die Pubertät überwunden haben.

* *

Schrifttum.

P. Burkhard Winzen, O. F. M., Der Eros im Erlebnis des Jugendlichen. Ein Tagebuch und seine Bearbeitung. M.-Gladbach 1935. B. Kühlen. 107 S. 3.30 M.

P. Dr. Burkhard Winzen, Lektor der Psychologie und Pädagogik an der Lehranstalt der Franziskaner in M.-Gladbach, veröffentlicht und interpretiert das Tagebuch eines ihm mit besonderem Vertrauen zugetanen Jugendlichen, das ihm dieser vor seinem Heldentod zusandte. Das Tagebuch, im 18. bis 19. Lebensjahre geschrieben von dem Schüler einer höheren Schule, fortgeführt bis in die Kriegstage hinein und reichlich durchsetzt mit Rückblicken auf die vorausgegangene Entwicklung, berichtet von den zarten und völlig distanzierten erotischen Beziehungen des Jugendlichen zu einem jungen Mädchen, dessen keusches Bild rein erhaltend wirkt. h.

Grundfragen pädagogischen Handelns. Beiträge zur neuen Erziehung. Hrsg. v. M. v. Tiling und K. Jarausch. Stuttgart, 1934. J. F. Steinkopf, 312 S. Kart. 5.20 M.

Ein Gemeinschaftswerk, von „Lehrenden, Pfarrern und Wissenschaftlern, die im Arbeits-

[1] Die Noten in der Biologie und besonders in der Religion geben offenbar häufig nur ungenau den Grad der intellektuellen Leistung wieder. Es scheint bei der Religion eine gewisse Abneigung der Lehrer gegenüber der Zensur 4 zu bestehen. Es fehlen bei beiden Geschlechtern die Zensuren 14 bis 16 ganz, und die nicht genügenden Zensuren 11 bis 13 sind nur in der Anzahl von etwa 15 % vorhanden. Vgl. die geringen arithmetischen Mittelwerte für Religion und Biologie in der Tabelle 3.

bund für wissenschaftliche Pädagogik auf reformatorischer Grundlage in einem einheitlichen Wollen zusammengeschlossen sind," geschrieben, wird hier vorgelegt, das die Aufgabe hat, in Fortführung des Buches von M. v. Tiling, Grundlagen pädagogischen Denkens (2. Aufl. 1934, ebda.) zu zeigen, wie die Überwindung des idealistischen Individualismus die Anerkennung der bildenden Kraft der Sitte fordert und wie Staat, Kirche, Jugendbund, Volksschule, Berufsschule und Hochschule ihre Erziehungsfunktion auffassen müssen, damit in ihrem Zusammenwirken das Ziel der Erziehung erreicht wird, die Jugend dazu zu befähigen, sich selbständig und verantwortlich in den Ordnungen des Lebens zu betätigen, wobei die Ordnungen des Lebens im Sinn der reformatorischen Theologie gesehen werden. — Psychologisch bemerkenswert sind die Ausführungen der Verfasser über die Erziehungswirkungen der Sitte. h.

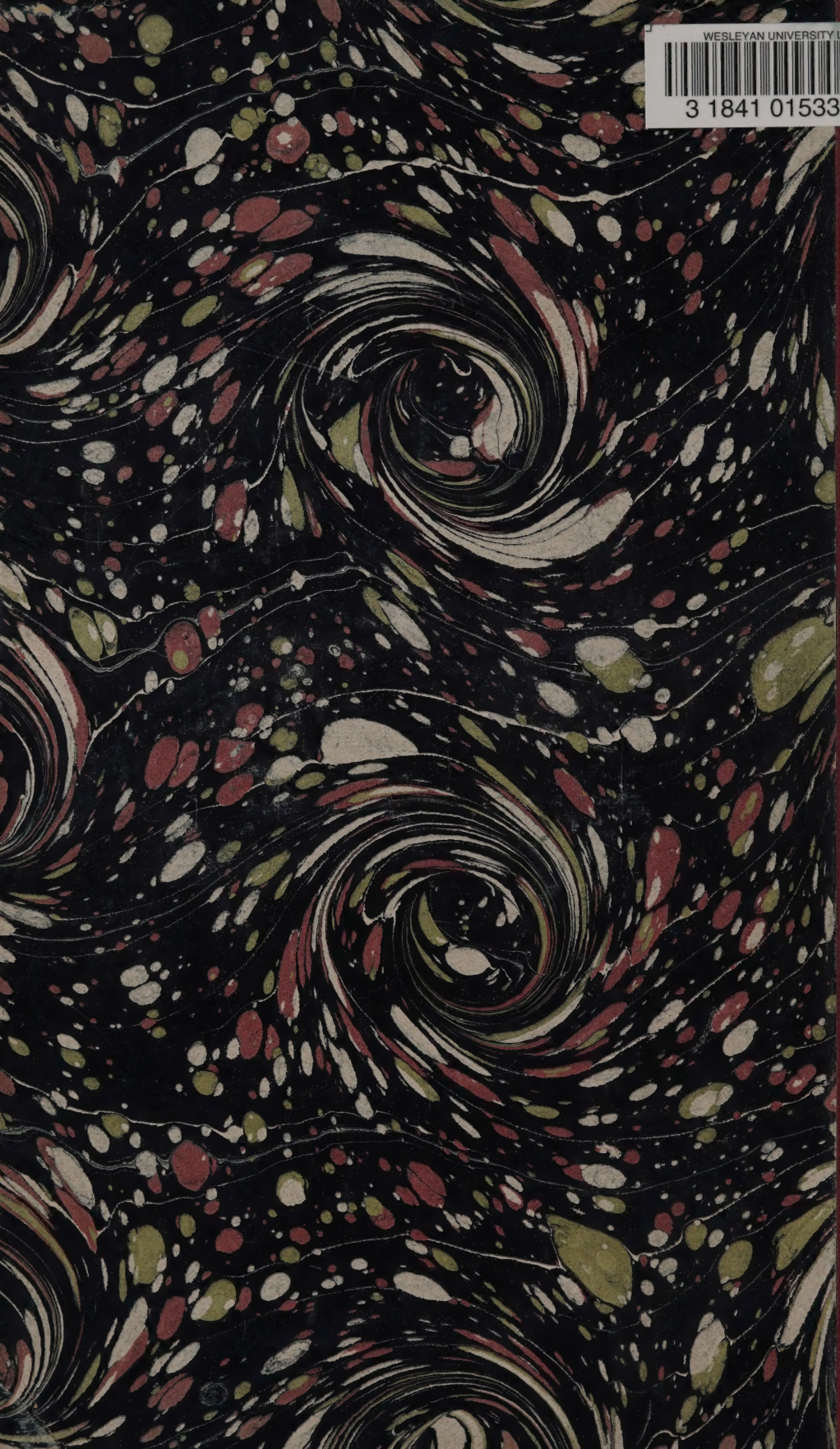
Marga Rapp, Die geistigen Grundlagen der faschistischen Schulreform. (Erziehungsgeschichtliche Untersuchungen, Studien zur Problemgeschichte der Pädagogik, hrsg. von A. Fischer, O. Kroh, P. Luchtenberg.) Leipzig 1935. Felix Meiner. 143 S. 5.80 M.

Die Verfasserin dieser Arbeit, ehemals selbst Lehrerin in Italien an einer auslanddeutschen Schule, hatte Gelegenheit, die faschistische Schulreform während einer Reihe von Jahren in ihrer Entwicklung zu verfolgen. Studienreisen und eine umfassende Durchsicht der pädagogischen und philosophischen Literatur, aus der die Reform Anstoß und Richtung erhielt, sowie des sonstigen Schrifttums, das mit den praktischen Maßnahmen zusammen oder nachträglich als Erläuterung bereits geschaffener Tatsachen erschien, verschafften ihr einen tiefen Einblick in das italienische Schul- und Erziehungswesen. Die Arbeit beginnt mit einer kurzen geschichtlichen Betrachtung. Als Italien anfing, Einheitsstaat zu werden, war schon angeregt worden, dieses politische Geschehen auch ideell, durch erzieherische Maßnahmen im Volk zu verankern. Aber erst der Faschismus, dem Programm und Tat, Theorie und praktische Verwirklichung eines ist, vermochte das nachzuholen, was Italien auf dem Gebiet der Volksbildung und Schulerziehung während der letzten hundert Jahre versäumt hatte, konnten doch nach Angaben der Verfasserin im Jahr 1911 in Süditalien immer noch 73,8 % Analphabeten gezählt werden. An Hand maßgeblicher Darstellungen, vor allem eines kultur- und geistesgeschichtlichen Werks von Benedetto Croce geht die Verf. den Ursachen dieses geringen Bildungsstandes nach: Veräußerlichung und Bürokratisierung der ganzen Staatsverwaltung und ebenso des Schulwesens, letzten Endes aber die geistigen Verfallserscheinungen des Positivismus und Naturalismus, die in das italienische Denken als Fremdkörper eingedrungen waren. Zum Führer der neuen geistigen Bewegung, der Neues an Stelle des Alten setzt, wird neben Mussolini der Philosoph Giovanni Gentile. Er wird zum geistigen Urheber einer neuen Erziehungslehre, einer „praktischen Philosophie", zum Schöpfer und Organisator des faschistischen Schulwesens. Seine Lehre vom „aktualen Idealismus", die im 2. Kapitel vorliegender Arbeit dargestellt ist, ist zur geistigen Grundlage des Faschismus überhaupt, im besonderen seiner Erziehungslehre geworden. Gentile's pädagogische Grundgedanken sind im 3. Kapitel zusammengefaßt. In einem weiteren Kapitel „Idealismus und Faschismus" wird der enge Zusammenhang deutlich, der zwischen dieser politischen und der Erziehungsbewegung im engeren Sinn besteht. Die übrigen Kapitel verschaffen einen hervorragenden Eindruck von dem großen Zug und dem Elan, aus dem das faschistische Schulwesen aufgebaut wurde. Überall, wohin die Verf. kam, an den verschiedenartigsten Orten und Schulformen, an der unscheinbarsten Elementarschule des kleinen Dorfes, wie an der modern ausgestatteten Schule neuer Siedlungen, in jeder auch noch so geringfügigen Erziehungsmaßnahme, in der Neubesinnung und begeisterten Mitarbeit der Lehrerschaft, wie in jedem Schulbuch konnte sie den Einfluß Gentile's, die bereits erzielte oder mindestens angestrebte Verwirklichung seiner Ideen feststellen. Die Schilderungen ihrer Schulbesuche vermitteln darüber ein anschauliches Bild. — Die Verf. vermeidet es, Vergleiche zu ziehen zum deutschen Erziehungswesen. Sie vermeidet auch jede Bewertung; denn der Vergleichbarkeit der unsrigen mit den faschistischen Verhältnissen, aber auch einer gerechten Bewertung all der Erscheinungsformen, die der Faschismus auf pädagogischem Gebiet geschaffen hat, sind durch die völkischen Unterschiede Grenzen gezogen. Daß der Leser trotzdem vergleicht und Stellung nimmt, ist naheliegend; daß nichts davon vorweggenommen ist, erhöht den Reiz dieser Schrift.

Weilburg/Lahn R. Schaal

Für den Inhalt verantwortlich: Professor Otto Scheibner, Leipzig N 22, Cöthener Str. 64. Verantwortlich für den Anzeigenteil: Kurt Henker; Verlag von Quelle & Meyer, Leipzig C 1. (Postscheckkonto Leipzig 616 17.) Buchdruckerei Oswald Schmidt G. m. b. H., Leipzig C 1.
(I. v. W. G.) Pl. 3.

DATE DUE


WESLEYAN UNIVERSITY LIBRARY
3 1841 01533 6118